UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE

DaF-Unterricht im Online-Bereich

Ein methodischer Wegweiser

Herausgegeben von Ján Demčišák

DaF-Unterricht im Online-Bereich
Ein methodischer Wegweiser

Herausgegeben von Ján Demčišák

Die Publikation entstand im Rahmen des Projekts Practical and methodical handbook for teaching German online 2020-1-SK01-KA226-SCH-094410, das von der Europäischen Kommission kofinanziert wurde. Die Verantwortung für diese Veröffentlichung tragen allein die Verfasser. Die Kommission und die Nationalagentur SAAIC können für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich gemacht werden.

DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser
Herausgegeben von Ján Demčišák

© Autorinnen und Autoren
Aina Būdvytytė | Vilniaus universitetas
Ján Demčišák | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Simona Fraštíková | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Petra Fuková | Univerzita Jan Evangelista Purkyně v Ústí nad Labem
Monika Hornáček Banášová | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Martin Lachout | Univerzita Jan Evangelista Purkyně v Ústí nad Labem
Virginija Masiulionytė | Vilniaus universitetas
Diana Šileikaitė-Kaishauri | Vilniaus universitetas

Rezensiert von
Dr. Justina Daunorienė
a. o. Prof. Dr. Saša Jazbec

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023
1. Auflage
298 Seiten

ISBN 978-80-572-0298-1 (E-BOOK)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

TEIL A Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts. Theoretische Hintergründe

I. Zukunftskompetenzen

I.1 Zukunftskompetenzen (nicht nur) in der Schule 11
Virginija Masiulionytė, Diana Šileikaitė-Kaishauri

I.2 Digitale Kompetenzen 25
Ján Demčišák

II. DaF-Unterricht im Online-Bereich

II.1 Online-DaF-Unterricht und seine Gestaltung 55
Petra Fuková

II.2 Online-DaF-Unterricht und seine Formen 67
Martin Lachout

III. Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

III.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen und Digitalisierung des DaF-Unterrichts 79
Diana Šileikaitė-Kaishauri

III.2 Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Online-Bereich 81
Simona Fraštíková

III.3 Entwicklung produktiver Kompetenzen im Online-Bereich 99
Monika Horváček Banášová

III.4 Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Bereich 117
Diana Šileikaitė-Kaishauri, Virginija Masiulionytė

III.5 Mediation im DaF-Unterricht 141
Aina Būdvytytė

III.6 Mediengestützte sprachliche Aktivitäten 145
Aina Būdvytytė

IV. Fazit

Rückblick und Ausblick: Wohin mit dem Fremdsprachenunterricht? 159
Ján Demčišák

TEIL B Ausgewählte Tools und Apps für den Fremdsprachenunterricht

Zur Konzeption des Teils B und zur Auswahl der Tools 163
Petra Fuková

AnswerGarden 164
Bitte Feedback 169
Bitpaper 171
Classroomscreen 176
Deutsch-to-go 184
eduPad 187
Flippity 190
Half-a-Crossword 218
Jamboard (Tool von Google) 221
Kahoot! 223
LearningApps 232
Learning Snacks 237
Liveworksheets 242
Mal den Code 246
Mentimeter 252
miMind – Easy Mind Mapping 254
Miro 258
Nuudel 265
Padlet 267
Picker Wheel 271
PollEverywhere 277
QRCode Monkey 281
Scrumblr 283
Socrative 286
Symbaloo 289
tweedback 290
WORDWALL 296

Vorwort

Diese Publikation, die im Rahmen des Projektes Erasmus+ Praktisches und methodisches Handbuch für den Online-DaF-Unterricht (2020-1-SK01-KA226-SCH-094410) entstand, setzt sich mit den Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts im Online-Umfeld auseinander. Sie reagiert dadurch auf zwei Prioritäten der Europäischen Kommission im Bereich der Bildung und möchte sowohl innovative Verfahren des digitalen Zeitalters als auch einen komplexen Zugang zum Erlernen von Fremdsprachen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache reflektieren und fördern.

Lernen im Online-Umfeld und offene Bildungsressourcen ermöglichen unseres Erachtens grundlegende Veränderungen in der Welt der Bildung und erweitern ihr Angebot über die traditionellen Formen und Grenzen hinaus. Der Unterricht mit offenen Online-Bildungsressourcen soll nicht nur eine Notfallalternative im Bildungsprozess, sondern eine qualitative Erweiterung und Ergänzung der bestehenden Unterrichtsformen und -methoden sein. Auf dem Weg zu neuen Formen des Lernens spielen eine bedeutende Rolle vor allem Einsatz digitaler Medien, kooperative und Bottom-up-Praktiken oder Erstellung von Lerninhalten durch Lehrende oder Lernende selbst. Wir sehen in den digitalen Werkzeugen auch das Potenzial für neue Lernmöglichkeiten, die eine größere Personalisierung und Flexibilität des Lernens sowie die Einführung neuer didaktischer Methoden ermöglichen. Diese Instrumente können den Unterricht abwechslungsreich machen, die Motivation der Lernenden steigern und auch den Zugang zu Lernmaterialien im Allgemeinen erleichtern. Die Schulen und Akteure der Fremdsprachenausbildung brauchen jedoch nicht nur die Instrumente und Lernmaterialien an sich, sondern auch geeignete Kompetenzen für deren Auswahl, wirksame Nutzung, Aufrechterhaltung oder Entwicklung. In diesem Zusammenhang halten wir es daher für notwendig, die Bildungsakteure mit geeigneten digitalen Fähigkeiten und einer Reihe von weiteren Kompetenzen auszustatten, die eine angemessene und effektive Nutzung von offenen Bildungsressourcen und digitalen Werkzeugen ermöglichen.

In dem oben genannten Projekt haben sich drei Universitätseinrichtungen (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slowakei; Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústi nad Labem, Tschechische Republik; Vilniaus universitetas, Litauen) und sechs Gymnasien (Gymnázim Janka Matúšku v Galante, Slowakei; Gymnázium Jána Holého v Trnave, Slowakei; Gymnázium a střední odborná škola dr. V. Smejkala, Ústi nad Labem, Tschechien; Gymnázium a střední odborná škola Mikulov, Tschechien; Vilniaus Gabios Gymnazija, Litauen; Vilniaus jėzuitų gymnazija, Litauen) zusammengeschlossen, um die Möglichkeiten aber auch Fallen des digitalen Lernens zu erschließen. Gemeinsam wurden einerseits Materialien zur Unterstützung des Online-Lernens erstellt, wobei diese vor allem von den Gymnasiallehrkräften in ihrer Unterrichtspraxis vorbereitet und mit Lernenden getestet wurden. Alle im Projekt erstellten Übungen und Arbeitsaufgaben sind in der frei zugänglichen Online-Übungsdatenbank **https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/** veröffentlicht. Andererseits bot der Prozess der Übungserstellung und -erprobung, der ganz selbstverständlich unterschiedliche Probleme, länderspezifische methodische Differenzen, Streitfragen oder Diskrepanzen zwischen

der theoretischen Didaktik und der lebensnahen Praxiserfahrung oder Gewohnheiten der Lehrenden mit sich bringt, eine Art Laborfeld für die Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker an den Universitäten. Aufgrund der Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und universitären Sektor und aufgrund der Umfragen der Lehrenden und Lernenden konnten wertvolle Daten für die weitere wissenschaftliche Forschung im Bereich der Methodik und Didaktik gesammelt werden, die einige wichtige Impulse für die Vorbereitung dieser Publikationen geliefert haben.

Im ersten Teil werden zuerst die zukunftsweisenden Kompetenzen skizziert, darunter insbesondere die digitalen Kompetenzen, die für die Transformation des Bildungsbereichs unabdingbar sind. Anschließend werden einige Spezifika des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Kontext des online gestützten Lernens angesprochen und die Hauptaufmerksamkeit wird der Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen und den Aspekten der Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation im Online-Bereich gewidmet. Im zweiten Teil sollen kurz einige ausgewählte online basierte Tools und Anwendungen vorgestellt werden, wobei sie aus der Sicht ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht – oft mit entsprechenden Beispielen, Vor- und Nachteilen präsentiert werden.

Wir hoffen, dass das das Zusammenspiel aus theoretischen Überlegungen, Praxisbeispielen, einem Tool-Katalog in Verbindung mit der erstellten Übungsdatenbank viele Lehrerinnen und Lehrer weiterhelfen kann und sie dazu motiviert, ihr Kompetenzfeld zu erweitern und die digitalen und online Werkzeuge in ihrem Unterricht nicht zu scheuen, sie zu erproben bzw. selbst zu erstellen.

Ján Demčišák

TEIL A

Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts
Theoretische Hintergründe

I.

Zukunftskompetenzen

I. Zukunftskompetenzen

1 Zukunftskompetenzen (nicht nur) in der Schule

Virginija Masiulionytė, Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus universitetas, Litauen)

Arbeitswelt im Wandel

Sowohl auf der nationalen als auch auf der internationalen Ebene sind das Fachkräftemonitoring und die Fachkräfteprognosen zu einem Instrument geworden, um die Bildungsprogramme an die sich ständig ändernden Bedürfnisse des Arbeitsmarkts anzupassen (vgl. das QuBe-Projekt in Deutschland [URL 1], regelmäßige Berichte des Weltwirtschaftsforums (WEF) „Future of Jobs" oder die Kompetenzdatenbank [URL 2] der OECD (der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)). In den Prognosen wird immer wieder der wirtschaftliche und berufliche Strukturwandel betont, der zu bedeutenden Änderungen in der künftigen Arbeitswelt führt. Diese Änderungen vollziehen sich vor dem Hintergrund der Globalisierung, Digitalisierung, des demografischen Wandels und des Übergangs zur Wirtschaft 4.0, der dem IAB-Forschungsbericht „Digitalisierte Arbeitswelt" 05/2019 zufolge bis 2030 anhalten wird (OECD 2019: 20; Zika et al. 2019: 12; vgl. auch Deloitte 2021: 3). Menschliche Tätigkeiten werden zunehmend durch technische Innovationen und Automatisierungsprozesse verdrängt (Zika et al. 2019: 18; WEF 2020: 5), Cloud Computing, Big Data und E-Commerce haben für Unternehmen hohe Priorität und dieser Trend wird auch anhalten. Außerdem steigt das Interesse an Datenverschlüsselung, nichthumanoiden Robotern und künstlicher Intelligenz (WEF 2020: 27). Die OECD (OECD 2019: 21) rechnet damit, dass ca. 14 % der Berufe vollständig automatisiert werden, und ca. 34 % der Berufe im Zuge der Automatisierung sich stark verändern werden.

Mit dem sich beschleunigenden Wandel in der Arbeitswelt kann man auch eine Abkehr von dem linearen Karrierepfad innerhalb eines konkreten Berufsfelds beobachten. Auf dem heutigen Arbeitsmarkt wechseln die Arbeitnehmer:innen zwischen Berufen mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn, was mit erheblichen Umschulungen und Umqualifizierungen verbunden ist (WEF 2020: 45).

In der Arbeitswelt 4.0 wird nicht nur Umschulung, sondern auch die Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen: Um neue digitalisierte Technologien erfolgreich verwenden zu können, werden dem IAB-Forschungsbericht 05/2019 zufolge die Unternehmen bis 2030 80 % ihrer Beschäftigten an einer zusätzlichen Weiterbildung teilnehmen lassen müssen (Zika et al. 2019: 15-16). Im WEF-Bericht 2020 wird davon ausgegangen, dass bis 2025 73 % aller Arbeitnehmer:innen umgeschult werden müssen (WEF 2020: 35). In einer 2021 durchgeführten Umfrage von Deloitte (Deloitte 2021: 4) haben 74 % der befragten Arbeitgeber:innen angegeben, dass eine Umschulung ihrer Arbeitskräfte für ihre weitere erfolgreiche Tätigkeit über die nächsten 12 bis 18 Monate von Bedeutung sei.

Die oben umrissenen Trends bestimmen ihrerseits die Kompetenzen, die erforderlich sind, um, wie es in der Strategie des OECD formuliert wird, die immer komplexer werdende Welt zu navigieren, sich der Ungewissheit zu stellen und sich an den raschen Wandel anzupassen (OECD 2019: 20).

Die passenden Kompetenzen erlauben es nämlich, die Herausforderungen zu Chancen zu machen und eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Zukunft zu spielen.

Künftige Kompetenzen und erfolgreiche Bildung aus der Sicht der Arbeitgeber:innen

Wie in dem Deloitte-Bericht (Deloitte 2021: 7) betont wird, „the modern workforce may not be entirely human". Algorithmen und Maschinen werden laut Prognose des WEF in erster Linie solche Aufgaben wie Informations- und Datenverarbeitung, Informationsabfragen, Verwaltungsaufgaben und traditionelle manuelle Arbeiten ausführen. Zu den Aufgaben, bei denen die menschlichen Fachkräfte ihren Vorteil behalten sollen, gehören Management, Beratung, Entscheidungsfindung, Argumentation, Kommunikation und Interaktion. Die **zwischenmenschliche Interaktion** wird in der neuen Wirtschaft von entscheidender Bedeutung bleiben: in der Versorgungswirtschaft (*Care Economy*), im Marketing, im Vertrieb und in der Produktion von Inhalten. Die Fähigkeit, unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund zu verstehen und mit ihnen zu arbeiten, wird besonders nachgefragt sein (WEF 2020: 28–31).

Nach Ansicht der Arbeitgeber:innen werden die folgenden Kompetenzen bis zum Jahr 2025 an Bedeutung gewinnen: **kritisches Denken, Analysieren** und **Problemlösungskompetenz**, die schon eine längere Zeit bei den Umfragen der Arbeitgeber:innen genannt werden. Neu hinzugekommen sind solche Kompetenzen wie **Selbstmanagement**, **aktives Lernen, Resilienz**, **Stresstoleranz** und **Flexibilität** (WEF 2020: 35f.; vgl. auch Deloitte 2021: 8).
In einem anderen, der Bildung 4.0 gewidmeten Bericht (WEF 2022) werden die folgenden Kompetenzen genannt, die künftig von Bedeutung sein werden:

- **Weltbürgerkompetenz** (*Global Citizenship*): Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, ein Weltbewusstsein und ein Bewusstsein für die Nachhaltigkeit zu entwickeln und eine aktive Rolle in der globalen Gemeinschaft zu übernehmen;
- **Innovation und Kreativität**, einschließlich komplexer Problemlösungen, analytischen Denkens und Systemanalyse;
- **Technologische Kompetenzen**, vor allem digitale Kompetenzen, einschließlich Programmierung, auf die digitale Welt bezogene Verantwortung und Nutzung von Technologien;
- **Interpersonale Kompetenzen**: dabei handelt es sich um die Entwicklung interpersonaler emotionaler Intelligenz (d. h. Einfühlungsvermögen, Zusammenarbeit, Verhandlungsfähigkeiten, Führung und soziales Bewusstsein) (vgl. WEF 2022: 6).

Es liegt auf der Hand, dass die oben aufgezählten Kompetenzen mittels aktiven Lernens zu entwickeln sind. In dem WEF-Bericht zur Bildung 4.0 werden auch weitere methodische Grundsätze des Lernens umrissen, die zu einer erfolgreichen Bildung beitragen:

- **Personalisiertes** und **selbstgesteuertes** Lernen: Es wird vorgeschlagen, das System des standardisierten Lernens durch ein System zu ersetzen, das auf den unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen jedes Lernenden basiert und so flexibel ist, dass jeder Lernende in seinem eigenen Tempo Fortschritte machen kann;

- **Zugängliches** und **inklusives** Lernen: Das Lernen sollte nicht nur für diejenigen zugänglich sein, die zu Schulgebäuden Zugang haben; das Lernen müsste inklusiv sein, d. h. jeder müsste Zugang zum Lernen haben;
- **Problemorientiertes** und **kooperatives** Lernen: Von einer prozessorientierten zu einer projekt- und problemorientierten Vermittlung von Inhalten, die eine Zusammenarbeit mit anderen Lernenden erfordert und die Zukunft der Arbeitswelt besser widerspiegelt (vgl. WEF 2022: 6).

Aus dem oben Gesagten folgt, dass die Rolle des Lernens für die Zukunft ausschlagegebend ist. Das Lernen soll so organisiert werden, dass man sich die oben genannten Kompetenzen systematisch, Schritt für Schritt aneignen kann. Die (Arbeits)Welt verändert sich ständig und man wird im Alltag und Beruf stets mit neuen Herausforderungen konfrontiert, deswegen wird es in der Zukunft zunehmend erforderlich sein, die vorhandenen Fähigkeiten kontinuierlich zu verbessern und neue Fähigkeiten auf der Grundlage der individuellen Bedürfnisse zu erwerben. Also soll das Lernen laut dem WEF-Bericht **lebenslang** anhalten und **lernerorientert** sein (vgl. WEF 2022: 6).

Lernkompass 2030 als Kompetenzstrategie der OECD: von den Schlüsselkompetenzen zu den Transformationskompetenzen

Auch in der Kompetenzstrategie der OECD wird darauf hingewiesen, dass in einer sich ständig und rasch verändernden Welt die Bereitschaft zu einem aktiven lebenslangen Lernen von großer Bedeutung ist: Dadurch soll ein Individuum ein breites Instrumentarium an Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten oder Skills, Einstellungen und Wertvorstellungen) erwerben und auf diese Art und Weise sich einen Platz auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sichern (OECD 2019: 63).

In welche Richtung das lebenslange Lernen führen soll, zeigt der OECD-Lernkompass 2030, der drei grundlegende **transformative Kompetenzen** als Prioritäten setzt: Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Verantwortungsübernahme (OECD 2020: 45ff.; vgl. OECD 2020/2021: 9). Die transformativen Kompetenzen werden als die Befähigung der Lernenden definiert, die Welt mitzugestalten (OECD 2020/2021: 18). Diese Kompetenzen bauen auf den von der OECD einst im Rahmen des DeSeCo-Projekts [URL 3] erarbeiteten drei überfachlichen Kategorien von Schlüsselkompetenzen, nämlich 1) interaktiver Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Fremd(Sprachen), IT-Tools), 2) Interaktion in heterogenen Gruppen (einschl. Teamarbeit, Konfliktlösung) und 3) eigenständiger Handlungsfähigkeit (darunter auch zielgerichteter Umsetzung von Plänen). Die transformativen Kompetenzen sind für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft ausschlaggebend (OECD 2005: 6f; OECD 2020: 19; vgl. Šileikaitė–Kaishauri/Masiulionytė 2020: 133).

Die genannten transformativen Kompetenzen der Lernenden sind als übergreifende Kategorien zu verstehen, die weitere, den Einschätzungen der OECD zufolge in der Zukunft relevante (meta)kognitive Kompetenzen wie kritisches Denken und Problemlösung, die Lernkompetenz (verstanden als die Fähigkeit, das Lernen zu lernen, eng. *learning-to-learn*), weiterhin Einstellungen und Wertvorstellungen wie Respekt und Vertrauen umfassen. Antizipation, Handeln und Reflexion sollen auch entwickelt werden, denn sie können dabei helfen, der Ungewissheit zu begegnen (OECD

2020/2021: 9). Das Zusammenspiel dieser Kompetenzen entfaltet sich mithilfe der OECD-Lernkompasses 2020. Der Lernkompass umfasst folgende Elemente, die die Lernenden benötigen, „um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen", also im Leben erfolgreich zu sein (OECD 2020: 20):

1. Die **Handlungs-** und **Gestaltungsfähigkeit** sowie **Mit-Handlungsfähigkeit** (***Agency*** und ***Co-Agency***) der Lernenden basieren auf der Annahme, dass die Lernenden fähig sein sollten, einen positiven Einfluss auf ihr Leben und die (Um)Welt zu haben. Darunter wird hier die Fähigkeit verstanden, Ziele zu setzen, zu reflektieren und verantwortungsvoll zu handeln in Bestrebung, einen Wandel herbeizuführen. Das bedeutet, die Lernenden sollen Initiative ergreifen und aktiv handeln und nicht die Geschehnisse passiv hinnehmen, selbst ihre Zukunft gestalten und Entscheidungen verantwortungsvoll treffen, anstatt sich fremden Entscheidungen zu unterwerfen (OECD 2020/2021: 17). Neben der in sozialen Kontexten ausgeübten Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit (*Agency*) ist auch die *Co-Agency* wichtig, die „in interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden und bereichernden Beziehungen mit den Gleichaltrigen, mit Lehrkräften, Eltern und Gemeinschaften in organischer Weise in einem umfassenderen Ökosystem des Lernens" entwickelt wird (OECD 2020: 20).
2. Die **transformativen Kompetenzen**, und zwar Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Verantwortungsübernahme, verleihen der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Lernenden einen neuen, globalen Maßstab und ermöglichen es, dass die Lernenden „zur Gestaltung einer Welt beitragen können, in der Wohlergehen und Nachhaltigkeit für sie selbst, für andere und für den ganzen Planeten erreichbar sind." (OECD 2020: 20; vgl. OECD 2020/2021: 18).
3. **Lerngrundlagen** (eng. ***Core foundations***), verstanden als fundamentale Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, welche die Grundvoraussetzungen für das weitere Lernen schaffen. Diese Lern- oder Kerngrundlagen bilden eine unentbehrliche Basis für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit und der transformativen Kompetenzen der Lernenden, die es den Lernenden ermöglicht, ihr Potenzial zu entfalten. Diese Grundlagen umfassen nicht nur elementare Lesefähigkeiten und Rechenkenntnisse, sondern auch digitale Kompetenz und Datenkompetenz. Dazu werden aber auch soziale und emotionale Grundlagen sowie gesundheitliche Grundlagen (physische und psychische Gesundheit) hinzugerechnet (OECD 2020: 20; vgl. OECD 2020/2021: 18).
4. Das disziplinäre, interdisziplinäre, epistemische und prozedurale **Wissen** für das Jahr 2030 umfasst theoretische Konzepte und Ideen und praktisches Wissen, das auf konkreten Erfahrungen basiert (OECD 2020: 20; vgl. OECD 2020/2021: 18).
5. Unter den **Skills** für das Jahr 2030 werden die Fähigkeiten verstanden, das vorhandene Wissen zum Erreichen eines bestimmten Ziels verantwortungsvoll einzusetzen. Es werden drei Typen von diesen Fähigkeiten unterschieden: kognitive und metakognitive; soziale und emotionale sowie praktische und physische Skills (OECD 2020: 20). Konkret genannt werden kritisches Denken, Problemlösung, Lernfähigkeit, Zusammenarbeit, Selbstkontrolle, Anpassungsfähigkeit und Resilienz (OECD 2020/2021: 18).

6. Zu den **Haltungen** und **Werten** für das Jahr 2030 zählen „Prinzipien und Überzeugungen, die Entscheidungen, Urteile, Verhaltensweisen und Handlungen der oder des Einzelnen auf dem Weg zum eigenen Wohlergehen und der der Gesellschaft und der Umwelt beeinflussen“ (OECD 2020: 20). Eine auf eine friedliche Koexistenz ausgerichtete Gemeinschaft ist nur möglich, wenn solche Werte wie Fairness, Inklusion und Nachhaltigkeit geteilt werden (OECD 2020/2021: 18).
7. Unter dem **Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus)** ist ein Lernprozess zu verstehen, bei dem „die Lernenden ihr Denken kontinuierlich verbessern und somit gezielt und verantwortungsvoll handeln“ (OECD 2020: 20). In der Antizipation-Phase sollen die Lernenden überlegen, welche Folgen ihre Handlungen in der Zukunft haben können. In der Phase des Handelns sind die Lernenden gewillt und fähig, so zu handeln, dass ihr Handeln zum allgemeinen Wohlergehen beiträgt. In der Reflexionsphase verbessern die Lernenden ihr Denken, das zum besseren Handeln zum Wohl des Individuums, der Allgemeinheit und der Umwelt führt (OECD 2020: 20; vgl. OECD 2020/2021: 18).

Die oben präsentierten Kompetenzprognosen von WEF und OECD lassen sich in der Tabelle 1 zusammenfassen. Aus der Tabelle werden auf den ersten Blick die Relevanz der Interdisziplinarität, die steigende Rolle der digitalen und datenbezogenen Literalität und der metakognitiven systematischen Kompetenzen, ersichtlich. Sánchez & Ruiz und zufolge bauen die systematischen Kompetenzen auf den instrumentalen und interpersonalen Kompetenzen auf (vgl. Sánchez & Ruiz 2008: 60f). Diese Verschiebung zugunsten der systematischen Kompetenzen ist dadurch zu erklären, dass die (Um)Welt und die Mitmenschen eine große Vielfalt aufweisen und man nicht nur damit zu tun hat, sondern auch so zu handeln, dass die Handlungen auf das allgemeine Wohl ausgerichtet sind und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Es liegt auf der Hand, dass dabei dem moralischen Kompass und dem Verantwortungsbewusstsein eine große Bedeutung zukommt.

<table>
<tr><th></th><th>OECD 2019</th><th>WEF 2020</th><th>WEF 2022</th><th colspan="3">OECD-Lernkompass 2030 (OECD 2020)</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Schaffung neuer Werte</td><td>Ausgleich von Spannungen</td><td>Verantwortungs-übernahme</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Lerngrundlagen (fundamentale und technologische Kompetenzen)</td><td colspan="3">Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfähigkeit</td><td colspan="3">Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfähigkeit</td></tr>
<tr><td rowspan="2">digitale und datenbezogene Digitalität</td><td rowspan="2">Nutzung von Technologien</td><td>digitale Kompetenzen (einschl. Programmierung)</td><td colspan="3" rowspan="2">digitale und datenbezogene Literalität: digitale Texte und Quellen aus unterschiedlichen Online-Medien zu verstehen, zu interpretieren und über sie zu kommunizieren, kompetent durch Datenmengen zu navigieren, sie zu interpretieren sowie mit ihnen zu kommunizieren</td></tr>
<tr><td>verantwortungsvolles Handeln in der digitalen Welt</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">Gesundheit als Lerngrundlage</td></tr>
<tr><td>Fach-kompetenzen</td><td>Transfer von Fachkompetenzen auf neue Bereiche</td><td colspan="2">Interdisziplinäre Kompetenzprofile, Umschulung und/oder Quereinstieg</td><td colspan="3">Von Disziplinarität zu Interdisziplinarität Wissen: Vernetzung und Zusammenführung von verwandten Themen aus verschiedenen Fächern zu fächerübergreifenden Themenbereichen</td></tr>
<tr><td rowspan="8">(Meta)kognitive Kompetenzen</td><td colspan="3">Lebenslanges aktives Lernen</td><td colspan="3">Metakognition und lebenslanges Lernen</td></tr>
<tr><td colspan="2">kritisches und analytisches Denken</td><td>Systemanalyse</td><td colspan="3">kritisches Denken</td></tr>
<tr><td colspan="2">Selbstregulierung</td><td></td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung und reflektiertes Denken</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Resilienz, Stresstoleranz</td></tr>
<tr><td>kreatives Denken</td><td></td><td rowspan="2">Innovation und Kreativität</td><td colspan="2">Kreativität</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Flexibilität</td><td>offene Haltung dem Neuen gegenüber</td><td>Kognitive Flexibilität, Perspektivenwechsel</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Problemlösungskompetenz: Lösen von komplexen Problemen</td><td colspan="2">Problemlösung in Zusammenarbeit mit anderen: neue Antworten auf hartnäckige komplexe Probleme</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td>Risikomanagement, Anpassungs-fähigkeit</td><td>Resilienz, Toleranz gegenüber Komplexität und Ambiguität</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Interpersonale (soziale und emotionale) Kompetenzen</td><td colspan="3">Zusammenarbeit (Kommunikation und Interaktion mit anderen)</td><td colspan="2">Zusammenarbeit mit anderen zur Problemlösung</td><td></td></tr>
<tr><td>Empathie</td><td></td><td>emotionale Intelligenz (Einfühlungsvermögen)</td><td></td><td colspan="2">Mitgefühl und Respekt gegenüber den Sichtweisen anderer</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Verhandlungsfähigkeit</td><td></td><td>Konfliktlösungsfähigkeit</td><td></td></tr>
<tr><td>Pflichtbewusstsein</td><td></td><td>soziales Bewusstsein, Führung</td><td></td><td rowspan="2">Verantwortungsbewusstsein gegenüber anderen</td><td>Aufbau von Vertrauen</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Global Citizenship: Weltbürger-bewusstsein, Bewusstsein für die Nachhaltigkeit, aktive Rolle in der globalen Gemeinschaft</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Tab 1. Die Kompetenzprognosen von OECD (2019, 2020) und WEF (2020, 2022) im Vergleich.

Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität als Ziel der europäischen Bildungspolitik

Zu den Zielen der europäischen Bildungspolitik gehört nach wie vor die schon in der ersten Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (im Weiteren – GER, Europarat 2001) betonte Förderung der interkulturellen Kompetenz und der Mehrsprachigkeit. Vor dem Hintergrund der heutigen Prozesse der Globalisierung, Migration usw. sind diese Ziele nach wie vor aktuell.

Die **Mehrsprachigkeit** (oder **Plurilingualität**) geht dem GER zufolge über die Grenzen der Vielsprachigkeit, also der isolierten Kenntnis von mehreren Sprachen oder der Koexistenz mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, hinaus. Mit der Mehrsprachigkeit wird gemeint, dass mehrere Sprachen und Kulturen gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bilden, die die wechselseitigen interaktiven Beziehungen aller Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen einer mehrsprachigen Person umfasst, so dass die Person bei Bedarf auf bestimmte Teilkompetenzen je nach Kommunikationssituation flexibel zurückgreifen kann, um effektiv zu kommunizieren (Europarat 2001: 17). Neben dem soziokulturellen Wissen über die Merkmale wie Traditionen des täglichen Lebens, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, soziale Konventionen, rituelles Verhalten in bestimmten Situationen, die für die Gesellschaft und Kultur einer Sprachgemeinschaft charakteristisch sind, spielen bei dieser Kompetenz auch das interkulturelle Bewusstsein und interkulturelle Fertigkeiten zusammen (Europarat 2001: 104ff). Bei dem interkulturellen Bewusstsein handelt es sich um das bewusste Verstehen der Ähnlichkeiten und Unterschiede zweier Kulturen und das Verständnis, dass es weitere Kulturen gibt (Europarat 2001: 105). Dieses

Bewusstsein bildet eine Grundlage für die interkulturellen Fertigkeiten, also die Fähigkeit, die eigene Kultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, eine Sensibilität für andere Kulturen zu entwickeln, als kultureller Mittler zwischen den Kulturen effektiv zu handeln, mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen zurechtzukommen und sich von Stereotypen zu befreien (Europarat 2001: 106). Gerade die letzteren Fertigkeiten sind in Bezug auf solche Kompetenzen wie Ausgleich von Spannungen und Verantwortungsübernahme besonders relevant und sind aus dem Fremdsprachenunterricht nicht wegzudenken. Weiterhin wird im GER über die komplexe mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz gesprochen, die „das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen" (Europarat 2001: 163).

Jedoch muss man zugeben, dass die einzelnen Kompetenzen der Sprachlernenden im GER eher getrennt behandelt werden. Um es den Sprachlehrenden und Sprachlernenden zu ermöglichen, mehrere Sprachen und Kulturen im Unterricht miteinzubeziehen, die einzelnen Kompetenzen und Erfahrungen jedes/jeder Sprachlernenden in Beziehung zueinander zu bringen und womöglich einem übergreifenden Kompetenzbegriff zuzuordnen sowie die Reflexion über das Sprachlernen zu fördern, erarbeitete das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats 2007 einen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA) [URL 4, siehe auch URL 5], also sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren (Candelier et al. 2007: 5). Die Autor:innen des RePA unterscheiden vier plurale Ansätze, und zwar 1) das interkulturelle Lernen, 2) die integrierte Fremdsprachendidaktik (das sprachen- und fächerübergreifende Lernen), 3) die Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und 4) den *Eveil aux langues*-Ansatz (das Sprachenbewusstsein) oder die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität (Candelier et al. 2007: 5f; vgl. Fäcke 2021: 66). Inzwischen ist eine aktualisierte Fassung des RePA in englischer Sprache erschienen (Candelier et al. 2012).

Die Autor:innen des RePA sprechen von Globalkompetenzen und inter- bzw. plurikulturell ausgerichteten Ressourcen (einerseits individuellen oder internen Ressourcen wie Wissen, Einstellungen und Haltungen sowie Fertigkeiten und andererseits externen Ressourcen), die verschiedene Dimensionen des interkulturellen Lernens abdecken, indem die Lernenden in bestimmten Situation auf entsprechende interne und externe Ressourcen zurückgreifen. Je nach Situation werden unterschiedliche Kombinationen von Ressourcen aktiviert, und aus deren Zusammenspiel ergeben sich Kompetenzen (Candelier et al. 2007: 15ff; vgl. Candelier et al. 2012: 13f; Goethe-Institut 2015).

Es werden zwei grundsätzliche interkulturelle Kompetenzen unterschieden, nämlich Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren (C1) und Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires (C2), die sich jeweils in mehrere Mikrokompetenzen gliedern lassen. Die erstere umfasst Mikrokompetenzen wie Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen im interkulturellen Bereich (C1.1), Aushandlungskompetenz (C1.2), Kompetenz der Sprachmittlung (C1.3) und Adaptationskompetenz (C1.4); zu der zweiteren zählen Mikrokompetenzen wie Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen (C2.1) und Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren (C2.2). Des Weiteren unterscheiden die Autor:innen des RePA Kompetenz zum Perspektivenwechsel (C3), Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Unvertrauten einen Sinn zu geben (C4), Kompetenz der Distanzierung

(K5), Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren (K6) und Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen und anzuerkennen (K7) (Candelier et al. 2012, 20). Vergleicht man diese Kompetenzliste mit der Liste des OECD-Lernkompasses 2030 (s. Tabelle 1), so stellt man fest, dass die beiden miteinander im Einklang stehen.

Was die Ressourcen angeht, durch deren Mobilisierung Kompetenzen aktiviert werden, werden im RePA drei Listen von Deskriptoren für individuelle Ressourcen präsentiert, u. z. für deklaratives Wissen oder *Knowledge*/Wissen/*Savoir* (K), persönlichkeitsbezogenen Wissen oder *Attitudes*/Einstellungen und Haltungen/ *Savoir-être* (A) und prozedurales Wissen oder *Skills*/Fertigkeiten/*savoir-faire* (S). Die während der Reflexions- und Handlungsprozesse durch Mobilisierung der Ressourcen aktivierten und angewendeten Kompetenzen umfassen also deklaratives, persönlichkeitsbezogenes und prozedurales Wissen, „das gültig für alle Sprachen und Kulturen ist und das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft" (Candelier et al. 2007: 34; vgl. Candelier et al. 2012: 30).

Im Unterricht können diese Kompetenzen durch Einsatz angemessener Materialien und Aufgaben gefördert werden. Autor:innen von Curricula und Programmen sowie Lehrkräfte können die RePA-Deskriptoren und die in der RePA-Datenbank [URL 6] zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien sowie die zugänglichen Beispiele der RePA-Nutzung [URL 7] zur Entwicklung und Aktualisierung von Curricula, Formulierung der Unterrichtsziele, Analyse von bestehenden Aufgaben und Gestaltung neuer verwenden, indem sie die Datenbank durchsuchen und bestimmte Materialien an den eigenen Kontext anpassen (Goethe-Institut 2015). Interessant ist z.B. die Präsentation „The use of the FREPA for curricula: Three cases" (Candelier, o. J.) von drei konkreten Fällen, wie der RePA für die Entwicklung bzw. Implementierung von Curricula verwendet wurde. Darunter ist *Path to global citizenship* aus Oulu (Finnland) zu erwähnen, bei dem es sich um ein Tool zum Implementieren des neuen finnischen Curriculums, das 2016 in Kraft getreten ist, und unter anderem auf eine sprachliche und kulturelle Bewusstheit ausgerichtet ist, handelt. Auf jeden Fall kann der RePA zu einem integrativen und reflexiven Umgang mit Sprachen und Kulturen verhelfen, bei dem alle sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden berücksichtigt werden können (Goethe-Institut 2015) sowie für „die Entwicklung eines an Kompetenzen in mehreren Sprachen und Kulturen orientierten (Fremdsprachen)-Unterrichts" (Quetz/Vogt 2021: 11).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass inzwischen ein Begleitband zum GER erschienen ist (Council of Europe 2018–2020, vgl. Europarat 2020). Als eine Erweiterung des ursprünglichen GER umfasst der Begleitband neue Skalen und Beispieldeskriptoren, darunter auch Skalen zur Plurilingualität und Plurikulturalität auf den Stufen von A1 zu C2, die im GER ausblieben, weil die beiden Kompetenzbereiche „jetzt angesichts von Globalisierung und Migration und der zunehmenden Anzahl mehrsprachiger und mehrkultureller Menschen und vor allem Lernenden im Fremdsprachenunterricht in ganz Europa wichtiger werden" (Quetz/Vogt 2021: 10). Insgesamt gibt es 6 neue Skalen zu plurilingualer und plurikultureller Kompetenz, bezogen auf Mediation (‚Plurikulturellen Raum fördern', ‚Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen/Kolleginnen)', ‚Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern') (Europarat 2020: 135ff.) und direkt auf die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

(‚Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen', Plurilinguales Verstehen', ‚Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen') (Europarat 2020: 146ff.). Somit erfährt die Plurilingualität und die Plurikulturalität eine stärkere Gewichtung, und dies ist positiv zu bewerten, denn „[i]n sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaften ergibt sich die Relevanz von Plurilingualität und Plurikulturalität aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die gesellschaftspolitisch, bildungs- und schul(sprachen)politisch nicht ausgeblendet werden können" (Fäcke 2021: 67).

Didaktische und methodische Postulate für die Schulbildung im 21. Jahrhundert

Vor dem Hintergrund der oben erläuterten Prognosen und Trends lassen sich bestimmte didaktische und methodische Ansätze für das künftige Lernen festhalten, die im Weiteren vorgestellt werden.

Die 2005 und 2019 von der OECD hervorgehobenen Kompetenzen sind mithilfe des OECD-Lernkompasses 2030 aktualisiert und systematisiert worden, sodass ihre Zweckmäßigkeit in den Vordergrund tritt. So werden zum Beispiel solche (meta)kognitive Kompetenz wie Problemlösungsfähigkeit und die interpersonale Kompetenz wie Zusammenarbeit aufeinander bezogen und durch neue Aspekte bereichert. Probleme soll man in Zusammenarbeit mit anderen lösen und der Zweck der Zusammenarbeit besteht darin, dass man nicht einfach Probleme, sondern komplexe Probleme löst, und zugleich auch neue Lösungen für seit langem bestehende Probleme findet. „Die Metapher eines Kompasses für das Lernen soll deutlich machen, dass Schülerinnen und Schüler heutzutage lernen müssen, selbstständig durch für sie unbekanntes Terrain zu navigieren und ihren eigenen Weg auf sinnvolle und verantwortungsbewusste Weise zu finden, anstatt unreflektiert den Anleitungen oder Anweisungen ihrer Lehrerinnen oder Lehrer zu folgen." (OECD 2020: 23).

Verfolgt man in Anlehnung an den OECD-Lernkompass 2030 (OECD 2020) die Transformationen, die das Schulcurriculum im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat, so kann man zunächst bemerken, dass das übergreifende didaktische Ziel heute nicht mehr in der im 19. Jahrhundert postulierten Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, also Ausbildung für Beruf und Erwerbstätigkeit besteht und auch das für das 20. Jahrhundert aktuelle Ziel der Ausbildung zur Eigenständigkeit und die Annahme, dass Bildung der Selbstverwirklichung dient, nicht mehr relevant sind. Heute gilt es, das Curriculum so zusammenzustellen, dass es den Lernenden ermöglicht, sich auf die „Verflechtung und Vernetzung" der (Um)Welt und für staatsbürgerliches Engagement vorzubereiten. Dementsprechend gilt es heute, nicht nur akademische Fächer wie Mathematik und Fremdsprachen sowie weitere Fächer in den Fächerkanon aufzunehmen, sondern durch fächerübergreifende Inhalte eine ausgewogene „Breite und Tiefe" des Curriculums zu erzielen. Weder das Curriculum noch der Lernprozess dürfen heute linear, also statisch und standardisiert bleiben, sie müssen **individualisiert**, **dynamisch** und **flexibel** sein (vgl. OECD 2020: 15; Hervorhebung – d. V.). Für die Schulbildung bedeutet es, nicht nur Unterricht zu erteilen und Leistungen zu beurteilen, sondern die Lernenden an der Gestaltung des Curriculums teilnehmen zu lassen. Die Lernenden und die Lehrenden, aber auch die Eltern und die Gemeinschaften sollen zusammenarbeiten und den Lernenden helfen, die gemeinsam gesetzten Ziele zu erreichen (OECD 2020/2021: 17).

Dies schafft unter anderem günstige Voraussetzungen für die Förderung der **Plurilingualität** und **Plurikulturalität**, die für das Lehren und Lernen von Sprachen als zentral zu betrachten sind. Vor allem gilt das für die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Bewusstheit, aber nicht nur dafür. Die Tatsache, dass plurikulturelle Kompetenz in dem Begleitband zum GER (Europarat 2020) im Kontext von Globalisierung, Migration und Digitalisierung stärker berücksichtigt wird, könnte nach optimistischen Einschätzungen dazu führen, dass nicht nur das Bewusstsein ihrer Relevanz für das Lehren und Lernen von Sprachen steigt, sondern auch, dass die Stellung der Sprachen in der Schule zugunsten der anderen als Englisch (Fremd)Sprachen, z.B. der 2. und der 3. Fremdsprachen oder Herkunftssprachen verändert, so dass diese im Curriculum und in der Unterrichtspraxis stärker vertreten sind (vgl. Fäcke 2021: 68). Im Fremdsprachenunterricht gilt es nicht mehr, sich an einem muttersprachlichen Vorbild zu orientieren: „Die Abkehr von einem monolingual und monokulturell orientierten Fremdsprachenunterricht geht einher mit einem inklusiven Verständnis von Sprache und Kommunikation, das mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen anstelle der Orientierung an einem idealen *native speaker* in den Vordergrund stellt“ (Fäcke 2021: 68). In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und die Auswahl von Inhalten und Themen im Fremdsprachenunterricht ist Fäcke zufolge somit eine große Freiheit zu erwarten, die es erlaubt, die **sprachlich-kulturelle Heterogenität** zu thematisieren. Als Beispiele nennt sie unter anderem eine ausgewogenere Behandlung der frankophonen Länder im Französischunterricht oder die Vielfalt der *Englishes* (Fäcke 2021: 68). Camerer weist darauf hin, dass „plurikulturelle Kompetenzen nun feste Lernziele des Fremdsprachenerwerbs, keine Ergänzung oder Zusatzmodule, sondern unverzichtbare Aspekte von Sprache als sozialem Handeln“ anzusehen sind (Camerer 2021: 86).

In dem Bericht der OECD zum Thema Curriculum des 21. Jahrhunderts werden folgende relevante Merkmale genannt:

1. **digitales** Curriculum;
2. **personalisiertes** Curriculum;
3. **fachübergreifende** Inhalte umfassendes, **kompetenzbasiertes** Curriculum;
4. **flexibles** Curriculum (vgl. OECD 2020/2021: 9).

In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, auf die Rolle neuer Technologien und digitaler Tools bei der Zusammenstellung und Implementierung des Curriculums hinzuweisen.

Neue Technologien können Bildungssysteme transformieren und die Lernergebnisse verbessern. Richtig eingesetzt, tragen technologiegestützte Modelle zum kollaborativen Lernen bei, stärken die Motivation der Lernenden, machen die formative Beurteilung einfacher und senken zugleich die Kosten des Zugangs zur Bildung (OECD 2019: 52). Unter dem Einsatz neuer Technologien ist es viel leichter für die Lehrenden, Erfahrungen und Materialien auszutauschen, den Lernenden schnelle und gezielte Rückmeldungen zu geben und möglichst viele Lernende zu in Echtzeit erreichen – auch die, die keine Möglichkeit haben, in Präsenz am Unterricht teilzunehmen (OECD 2019: 67).

Ein weiterer Vorteil, den digitale Tools anbieten, ist die Ermöglichung eines personalisierten Unterrichts: Die Lernenden können in ihrem eigenen Tempo vorankommen, und den Lehrenden wird es dadurch möglich, mehr Zeit mit den Lernenden zu verbringen, die Schwierigkeiten haben (OECD 2019: 66). Außerdem verändern die Technologien die Inhalte und die Quellen der Kenntnisse: Traditionelle Bücher können durch Bildungssoftware, Online-Unterricht oder digitale Inhalte ergänzt

werden. Dadurch wird es vor allem jungen Lernenden ermöglicht, sowohl Informationen zu finden als auch ihre digitalen Kompetenzen zu praktizieren (OECD 2019: 66). Dabei ist besonders wichtig, die relevanten Kompetenzen möglichst früh zu entwickeln. Es besteht nämlich eine eindeutige Korrelation zwischen den Ergebnissen von PISA-Untersuchungen, bei denen Schulleistungen gemessen werden, und den PIAAC[1]-Untersuchungen, bei denen grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Weltbevölkerung erfasst werden: Die Länder, die bei den PISA-Studien gut abschneiden, zeigen gute Ergebnisse auch bei den PIAAC-Studien und umgekehrt (OECD 2019: 78).

Zum Schluss ist aber darauf hinzuweisen, dass die Digitalisierung des Curriculums und der Unterrichtspraxis kein Selbstzweck sein soll, sondern dem übergreifenden Ziel der Erziehung zur Weltgestaltung dient. Sehr treffend formuliert das im Vorwort zum OECD-Lernkompass 2030 Andreas Schleicher: „Wir leben in einer Welt, in der die Dinge, die leicht zu unterrichten und zu testen sind, auch leicht digitalisiert und automatisiert werden können. Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles –, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können. In der Zukunft wird es darum gehen, die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen. Es werden unsere Vorstellungskraft, unser Bewusstsein und unser Verantwortungsgefühl sein, die uns helfen werden, Technologien zu nutzen, um die Welt zum Besseren zu gestalten. […] Die Quintessenz ist, dass wir, wenn wir der technologischen Entwicklung voraus sein wollen, die Qualitäten finden und verfeinern müssen, die einzigartig für uns Menschen sind. Dieses Vermögen gilt es zu entwickeln, damit sich unsere Fähigkeiten und die unserer Computer ergänzen können und nicht miteinander konkurrieren“ (OECD 2020: 6f.).

Literatur

CAMERER, R. (2021): Plurikulturelle Kompetenzen: Anmerkungen zur Theorie und Praxis. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 77–96.

CANDELIER, M./CAMILLERI GRIMA, A./CASTELLOTTI, V./de PIETRO, J.-F./LÖRINCZ, I./MEIßNER, F.-J./SCHRÖDER-SURA, A./NOGUEROL, A. (2007): *REPA – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Kompetenzen und Ressourcen. Graz. Online: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Stand: 31.10.2022)

CANDELIER, M./CAMILLERI GRIMA, A./CASTELLOTTI, V./de PIETRO, J.-F./LÖRINCZ, I./MEIßNER, F.-J./SCHRÖDER-SURA, A./NOGUEROL, A. (2012): *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Competences and resources. Graz. Online: https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx (Stand: 31.10.2022)

1 Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

CANDELIER, M. (o. J.): *The use of the FREPA for curricula: Three cases*. Online: https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/en-GB/Default.aspx (Stand: 31.10.2022)

COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): *CEFR – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. Online: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (Stand: 31.10.2022)

DELOITTE (2021): *Building the future-ready workforce*. Online: https://www2.deloitte.com/ca/en/pages/consulting/articles/future-ready-workforce.html (Stand: 4.11.2022)

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.

EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart.

FÄCKE, Ch. (2021): Plurikulturelle Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 59–76.

GOETHE-INSTITUT (2015): = SCHRÖDER-SURA, A. (2015): *„Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen". Interkulturelle Kompetenzen im Unterricht*. Online: https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/20476419.html (Stand: 31.10.2022)

OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung. Online: https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (Stand: 31.10.2022)

OECD (2019): *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. Online: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-2019_9789264313835-en#page4 (Stand: 21.10.2022)

OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030*. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Online: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (Stand: 31.10.2022)

OECD (2020/2021): *What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing. Revised version, 2021. Online: https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-students-learn-matters_d86d4d9a-en#page4 (Stand: 22.10.2022)

QUETZ, J./VOGT, K. (2021): Einleitung zum Sammelband. Vogt, Karin, Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 7–33.

SÁNCHEZ, A. V./RUIZ, M. P. (2008): *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Deusto: University of Deusto. Online: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Book_Competence_Based_Learning.pdf (Stand: 22.10.2022)

ŠILEIKAITĖ–KAISHAURI, D., MASIULIONYTĖ, V. (2020): Berufsfelder für Auslandsgermanist(inn)en heute und morgen. In: Ulrike Haß / Vaiva Žeimantienė / Eglė Kontutytė (Hrsg.). *Germanistik für den Beruf* (= Forum Angewandte Linguistik, Band 64). Berlin et al.: Peter Lang. 129–149.

VOGT, K./QUETZ, J. (Hrsg.) (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin.

WEF (2020): *The Future of Jobs Report 2020*. Online: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020 (Stand: 21.10.2022)

WEF (2022): *Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery*. Online: https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery (Stand: 22.10.2022).

ZIKA, G./SCHNEEMANN, C./GROSSMAN, A./KALINOWSKI, M./MAIER, T./MÖNNIG, A./PARTON, F./WINNIGE, S./WOLTER, M. I. (2019): *BMAS-Prognose „Digitalisierte Arbeitswelt"* (= IAB-Forschungsbericht 05/2019). Nürnberg. Online: https://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0519.pdf (Stand: 21.10.2022).

Internetquellen (Stand: 21. 10. 2022)

URL 1: http://www.qube-projekt.de/

URL 2: http://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/

URL 3: https://www.deseco.ch/

URL 4: https://carap.ecml.at/

URL 5: https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/20476419.html

URL 6: https://carap.ecml.at/, s. Teaching and learning materials

URL 7: https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/en-GB/Default.aspx

I. Zukunftskompetenzen

2 Digitale Kompetenzen

Ján Demčišák (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slowakei)

Der Weg zu digitalen Kompetenzen

Die einschlägigen fachlichen Diskussionen über den Umgang mit Medien im Unterricht gehören ursprünglich in den Bereich der Mediendidaktik bzw. der Medienpädagogik. Die Anfänge einer mediendidaktischen Diskussion reichen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Nach der Entstehung des Films sahen die Pädagogen der damaligen Zeit in dem neuen Massenmedium vor allem eine Gefahr für die Jugend, und auf diese reagierten sie prinzipiell mit zwei Mechanismen. Auf der einen Seite mit der sog. „Medienbewahrpädagogik", die aus der Abwehr und Ablehnung des neuen Mediums resultierte und auf der anderen Seite mit der Intention, die Jugend zu einem „guten" Film zu erziehen. Dabei überwog die defensive Einstellung und der anscheinend positive Ansatz war im Entstehungskontext dieser Debatten mit der nationalsozialistischen Kulturpolitik verbunden, was auf die Problematik einer möglichen ideologischen Voreingenommenheit im Falle eines normativen Zugangs zu den Medien auch in anderen Kontexten und Zeiten hinweist. Erhard U. Heidt konstatiert, dass sich die defensive Position der Mediendidaktik in der Nachkriegszeit bis in die 70-er Jahre nicht wesentlich geändert hat (Heidt 1979: 119). Zusätzlich stellt er fest, dass die Mediendidaktik seiner Zeit als „normative Handlungslehre" nur die Rezipientenperspektive in Erwägung zog und dass die Erziehung zur aktiven und eigenständigen produktiven Nutzung von Medien weitgehend ausblieb. Neben der kritischen, auf die Analyse und Reflexion der Massenmedien orientierten Komponente beginnt sich in den 70-er Jahren auch eine mehr konstruktive Komponente der Mediendidaktik zu entwickeln, die auf die aktive Eigenproduktion mittels der Medien zielt. In diesem Ansatz verbinden sich also kritische und kommunikationsorientierte Gesichtspunkte, die noch in der heutigen Wahrnehmung von digitalen Kompetenzen zu finden sind. Mit der Zeit sollte der handlungsorientierte Einsatz der Medien in der Unterrichtspraxis nach didaktischen Kriterien und nicht nach pragmatischen Faktoren wie Verfügbarkeit, Zeit oder Kosten erfolgen. Trotzdem erregt der Umgang mit den Medien im Unterricht in den 80-Jahren immer noch Aufsehen und in den Zeitungen sind Schlagzeilen wie „Revolution im Unterricht. Computer wird Pflicht" zu lesen (vgl. Biermann 2020: 20). Aber auch in den Fachkreisen entfacht erneut der fast 100 Jahre dauernde Streit zwischen den skeptischen „Maschinenstürmern", die der Gegenwart sogar eine digitale Demenz unterstellen, und den Begeisterten, die jedoch nicht selten die Rolle des Lehrers im Unterricht relativieren und manchmal fast für überflüssig halten, wobei beide extreme Standpunkte noch in dem 21. Jahrhundert zu finden sind (vgl. Graf 2021: 22).

Inzwischen gilt, dass von der heutigen Zeit als vom Zeitalter der digitalen Revolution gesprochen wird. Es ist jedoch mehr ein Vorgang als Zustand, sodass die Gegenwart eher im digitalen Wandel begriffen werden muss. Selbst die Europäische Union erkennt die immense Bedeutung dieser Veränderung und die Verwirklichung des digitalen Binnenmarktes (mit Schwerpunkt der Inanspruchnahme digitaler Technologie) zählt 2014 zu den politischen Leitlinien der Europäischen Kommission

und auch in den Jahren 2019 – 2024 gehört die Beschleunigung des digitalen Wandels zu den 6 Prioritäten der Kommission. Als Zielvorstellung für diesen Wandel wurde 2021 der sog. digitale Kompass vorgestellt, der sich um vier Kernpunkte dreht: digitale Grundkompetenzen, sichere und nachhaltige Infrastruktur, Digitaler Wandel im Unternehmen und Digitalisierung öffentlicher Dienste [URL 1]. Damit wird das Jahrzehnt bis 2030 für Europas digitale Dekade erklärt.

Auch trotzdem, dass der digitale Kompass der EU in Richtung Norden zu den Kompetenzen zeigt, und sich zum Ziel setzt, dass mindestens 80% der Bevölkerung bis 2030 über digitale Grundkompetenz verfügen, kann bis jetzt im Bildungsbereich von einer Revolution kaum die Rede sein, wie es z. B. Rolf Biermann behauptet. Die Digitalisierung der Schule bezeichnet er stattdessen als einen „schleichenden Prozess", den nur bruchstückhaft nachhaltige Bemühungen begleiten (Biermann 2020: 20). Die Fähigkeit, mit den digitalen Medien kompetent umzugehen, ist immer noch keine Selbstverständlichkeit und die digitale Bildung soll erst im Aufkommen begriffen werden. Von dem schleichenden Prozess zeugt auch die Tatsache, dass an dem Rahmenmodell für digitale Kompetenzen schon mehr als 16 Jahre gearbeitet wird. Zum ersten Mal wurde die digitale Kompetenz 2006 in den Empfehlungen des Rates zu den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen definiert und 2018 nochmals aktualisiert. In der Zwischenzeit wurde 2010 das Projekt DigComp ins Leben gerufen, das von der Gemeinsamen Forschungsstelle (Joint Research Centre) der Europäischen Kommission ausgetragen worden ist. Als Ergebnis dieses Projektes entstand 2013 der erste Referenzrahmen für digitale Kompetenzen, der später als DigComp 1.0 bezeichnet wurde (vgl. Ferrari 2013). Später folgten Versionen 2.0 (2016), 2.1 (2017) bis zu der aktuellsten Version 2.2, die im März 2022 veröffentlicht wurde. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Beschreibung der grundlegenden Aspekte der digitalen Kompetenzen anhand des letzten veröffentlichen Referenzrahmens (Vuorikari et al. 2022).

Digitale Kompetenzen nach DigComp 2.2

Obwohl es sich bei DigComp 2.2 um die neuste überarbeitete Version des Referenzrahmens für digitale Kompetenzen handelt, die Definition der digitalen Kompetenz, die diesem Rahmen zu Grunde liegt, basiert auf der Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2018. Digitale Kompetenz ist hier eine der insgesamt 8 Schlüsselkompetenzen und wird wie folgt aufgefasst:

> Digitale Kompetenz umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitalen Wohlergehens und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken [URL 2].

Der Aspekt der Medienkompetenz wurde der Definition gerade bei der letzten Überarbeitung hinzugefügt. Dabei wird betont, dass die einzelnen Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Zum Beispiel umfasst die

Lese- und Schreibkompetenz unter anderem „die Fähigkeit, verschiedene Arten von Quellen zu unterscheiden und zu verwenden, Informationen zu recherchieren, zu sammeln und zu verarbeiten“ (ebd.), was im Kontext der online verfügbaren Quellen ohne digitale Kompetenz nicht denkbar ist. Ähnlich gilt diese Art der Interdependenz für alle anderen Schlüsselkompetenzen, weil sie heutzutage auch mit Hilfe der digitalen Technologie angeeignet werden. Die digitale Kompetenz selbst subsummiert fünf Kompetenzbereiche, zu diesen zählen:

1. Informations- und Datenkompetenz
2. Kommunikation und Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Technologien
3. Erstellung digitaler Inhalte
4. Sicherheit (verantwortungsvoller Umgang mit Medien)
5. Problemlösen

Die ersten drei dieser Bereiche hängen mit spezifischen Aktivitäten und Anwendergruppen zusammen, wobei das Sicherheits- und Problemlösungsbewusstsein in alle anderen Kompetenzbereiche eingreift. Die genannten fünf Kompetenzbereiche stellen die erste Dimension dar, die um insgesamt 21 Kompetenzdeskriptoren und -bezeichnungen erweitert werden, die für jeden Bereich relevant sind. Die Zuordnung der einzelnen Kompetenzen zu den übergeordneten Kompetenzbereichen sieht folgend aus (vgl. Vourikari et al. 2022: 9–50):

1. Informations- und Datenkompetenz

1.1 Browsing, Suchen und Filtern von Daten, Informationen und digitalen Inhalten: Informationsbedürfnisse formulieren, nach Daten, Informationen und Inhalten in digitalen Umgebungen suchen, auf sie zugreifen und zwischen ihnen navigieren. Persönliche Suchstrategien erstellen und aktualisieren.

1.2 Bewertung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten: Analyse, Vergleich und kritische Bewertung der Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit von Datenquellen, Informationen und digitalen Inhalten. Analyse, Interpretation und kritische Bewertung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten.

1.3 Verwaltung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten: Organisieren, Speichern und Abrufen von Daten, Informationen und Inhalten in digitalen Umgebungen. Diese in einer strukturierten Umgebung zu organisieren und zu verarbeiten.

2. Kommunikation und Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Technologien

2.1 Interaktion mit Hilfe digitaler Technologien: Mit Hilfe verschiedener digitaler Technologien interagieren und geeignete digitale Kommunikationsmittel für einen bestimmten Kontext verstehen.

2.2 Austausch mit Hilfe digitaler Technologien: Daten, Informationen und digitale Inhalte mit Hilfe geeigneter digitaler Technologien mit anderen teilen. Als Vermittler zu agieren und über Referenzierungs- und Zuordnungspraktiken Bescheid zu wissen.

2.3 Bürgerschaftliches Engagement durch digitale Technologien: Teilhabe an der Gesellschaft durch die Nutzung öffentlicher und privater digitaler Dienste. Suche nach Möglichkeiten zur Selbstermächtigung und Bürgerbeteiligung durch geeignete digitale Technologien.

2.4 Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Technologien: Nutzung digitaler Werkzeuge und Technologien für kollaborative Prozesse und für die Ko-Konstruktion und Ko-Erstellung von Ressourcen und Wissen.
2.5 Netiquette: Sich der Verhaltensnormen und des Know-hows beim Einsatz digitaler Technologien und bei der Interaktion in digitalen Umgebungen bewusst sein. Kommunikationsstrategien an das jeweilige Publikum anpassen und sich der kulturellen und generationellen Vielfalt in digitalen Umgebungen bewusst sein.
2.6 Verwaltung der digitalen Identität: Eine oder mehrere digitale Identitäten erstellen und verwalten können, in der Lage sein, die eigene Reputation zu schützen und mit den Daten umzugehen, die man mit Hilfe verschiedener digitaler Werkzeuge, Umgebungen und Dienste produziert.

3. Erstellung digitaler Inhalte
3.1 Entwicklung von digitalen Inhalten: Digitale Inhalte in verschiedenen Formaten erstellen und bearbeiten, sich mit digitalen Mitteln ausdrücken.
3.2 Integrieren und Überarbeiten von digitalen Inhalten: Ändern, Verfeinern, Verbessern und Integrieren von Informationen und Inhalten in einen bestehenden Wissensbestand, um neue, originelle und relevante Inhalte und Kenntnisse zu schaffen.
3.3 Urheberrecht und Lizenzen: Verstehen, wie Urheberrecht und Lizenzen für Daten, Informationen und digitale Inhalte gelten.
3.4 Programmieren: Planung und Entwicklung einer Folge von verständlichen Anweisungen für ein Computersystem zur Lösung eines bestimmten Problems oder zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe.

4. Sicherheit (verantwortungsvoller Umgang mit Medien)
4.1 Schutz von Geräten: Schutz von Geräten und digitalen Inhalten sowie Verständnis von Risiken und Bedrohungen in digitalen Umgebungen. Kenntnis von Sicherheitsmaßnahmen und Berücksichtigung von Zuverlässigkeit und Datenschutz.
4.2 Schutz von persönlichen Daten und der Privatsphäre: Schutz von persönlichen Daten und der Privatsphäre in digitalen Umgebungen. Verstehen, wie man persönlich identifizierbare Informationen nutzt und weitergibt, und dabei in der Lage sein, sich selbst und andere vor Schaden zu schützen. Verstehen, dass digitale Dienste eine "Datenschutzrichtlinie" verwenden, um darüber zu informieren, wie personenbezogene Daten verwendet werden.
4.3 Schutz von Gesundheit und Wohlbefinden: In der Lage sein, bei der Nutzung digitaler Technologien Gesundheitsrisiken und Gefahren für das physische und psychische Wohlbefinden zu vermeiden. In der Lage sein, sich selbst und andere vor möglichen Gefahren in digitalen Umgebungen zu schützen (z. B. Cyber-Mobbing). Digitale Technologien für das soziale Wohlbefinden und die soziale Eingliederung zu nutzen.
4.4 Schutz der Umwelt: Sich der Umweltauswirkungen digitaler Technologien und ihrer Nutzung bewusst sein.

5. Problemlösen

5.1 Lösen von technischen Problemen: Technische Probleme bei der Bedienung von Geräten und der Nutzung digitaler Umgebungen erkennen und lösen (von der Fehlersuche bis zur Lösung komplexerer Probleme).

5.2 Erkennen von Bedürfnissen und technischen Lösungen: Beurteilung der Bedürfnisse und Identifizierung, Bewertung, Auswahl und Nutzung digitaler Hilfsmittel und möglicher technologischer Lösungen für diese Bedürfnisse. Digitale Umgebungen an persönliche Bedürfnisse anpassen (z. B. Barrierefreiheit).

5.3 Kreative Nutzung digitaler Technologien: Nutzung digitaler Werkzeuge und Technologien zur Schaffung von Wissen und zur Innovation von Prozessen und Produkten. Individuelle und kollektive kognitive Verarbeitung, um konzeptionelle Probleme und Problemsituationen in digitalen Umgebungen zu verstehen und zu lösen.

5.4 Erkennen von digitalen Kompetenzlücken: Verstehen, wo die eigene digitale Kompetenz verbessert oder aktualisiert werden muss. In der Lage sein, andere bei der Entwicklung ihrer digitalen Kompetenz zu unterstützen. Möglichkeiten zur Selbstentwicklung suchen und mit der digitalen Entwicklung Schritt halten.

Im Rahmen der dritten Dimension des Referenzrahmens werden insgesamt 4 Ebenen und 8 Kompetenzstufen beschrieben, diese entsprechen dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), dem inzwischen mehrere nationale Qualifikationsrahmen angepasst wurden. Dir Progression vollzieht sich von der grundlegenden Ebene (Stufen 1 und 2) über die selbstständige (Stufe 3 und 4) und fortgeschrittene Ebene (Stufe 5 und 6) bis zur hoch spezialisierten Ebene (Stufe 7 und 8). Die einzelnen Stufen unterscheiden sich vor allem aufgrund der Komplexität der wahrgenommenen Aufgaben, der Eigenständigkeit und der kognitiven Leistung. Eine vereinfachte Übersicht bietet diese Tabelle an:

Wichtigste Schlüsselwörter, die die Kompetenzstufen kennzeichnen								
4 ALLGEMEINE EBENEN	Grundlegend		Selbstständig		Fortgeschritten		Hoch spezialisiert	
8 EINZELSTUFEN	1	2	3	4	5	6	7	8
KOMPLEXITÄT DER AUFGABEN	Einfache Aufgabe	Einfache Aufgabe	Gut definierte und routinemäßige Aufgaben und einfache Probleme	Aufgaben und gut definierte und nicht routinemäßige Probleme	Unterschiedliche Aufgaben und Probleme	Am besten geeignete Aufgaben	Lösen komplexer Probleme mit begrenzten Lösungen	Lösen komplexer Probleme mit vielen interagierenden Faktoren
AUTONOMIE	Unter Anleitung	Selbstständig und unter Anleitung, wenn nötig	Eigenständig	Unabhängig und meinen Bedürfnissen entsprechend	Andere leiten	In der Lage sein, sich auf andere in einem komplexen Kontext einzustellen	Integrieren, um zur beruflichen Praxis beizutragen und andere leiten	Neue Ideen und Verfahren im Fachbereich vorschlagen
KOGNITIEVER BEREICH	Sich merken	Sich merken	Verstehen	Verstehen	Anwenden	Auswerten	Erstellen	Erstellen

Tab. 2 (Vgl. DICOMP 2, Seite 71)

Den Referenzrahmen ergänzen zusätzlich 259 Beispiele für Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die für einzelne Kompetenz gelten und eigentlich die vierte Dimension darstellen. Die fünfte Dimension besteht aus Anwendungsbeispielen für die Anwendbarkeit der Kompetenzen in verschiedenen Kontexten – grundsätzlich in konkreten Beschäftigungs- und Lernszenarien.

Auf der nationalen Ebene kann es manchmal zu einzelnen Abweichungen, Ergänzungen und Modifizierungen des Referenzrahmens kommen. „Digitales Kompetenzmodell für Österreich DigComp 2.2 AT“[2] erweitert zum Beispiel die digitalen Kompetenzen um die Stufe 0. Dieser Stufe, die als „Grundlagen und Zugang“ bezeichnet wird, werden drei neue Kompetenzen zugeordnet – und zwar „01. Konzepte der Digitalisierung verstehen“, „0.2 Digitale Geräte bedienen“ und „0.3 Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Angeboten kennen, nutzen bzw. bereitstellen“. Zusätzlich werden einige Kompetenzdeskriptoren geändert (z. B. Programmieren (EU)/Programmieren und Abläufe automatisieren (AT) oder Problemlösen (EU)/Problemlösen und Weiterlernen (AT) usw.) oder hinzugefügt – wie der neue Deskriptor „Sich vor Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch schützen“ im Kompetenzbereich Sicherheit [URL 3]. Durch die Ergänzungen erhöht sich die Summe der digitalen Kompetenzen in diesem Modell von 21 auf 25. Das österreichische Modell stellt ein gutes Beispiel für die Implementierung und Anpassung des Models an nationale Bedingungen, Strategien und Prioritäten dar. Jedoch bis heute fehlt in vielen Ländern der EU eine Übersetzung des Referenzrahmens in die jeweilige Nationalsprache, was die Verbreitung von DigComp im Allgemeinen verlangsamt. Die Entwicklung der digitalen Kompetenzen hindern aber auch viele andere Faktoren, die Andrea Schaffar in der folgenden Grafik summarisiert (vgl. Schaffar 2013: 5):

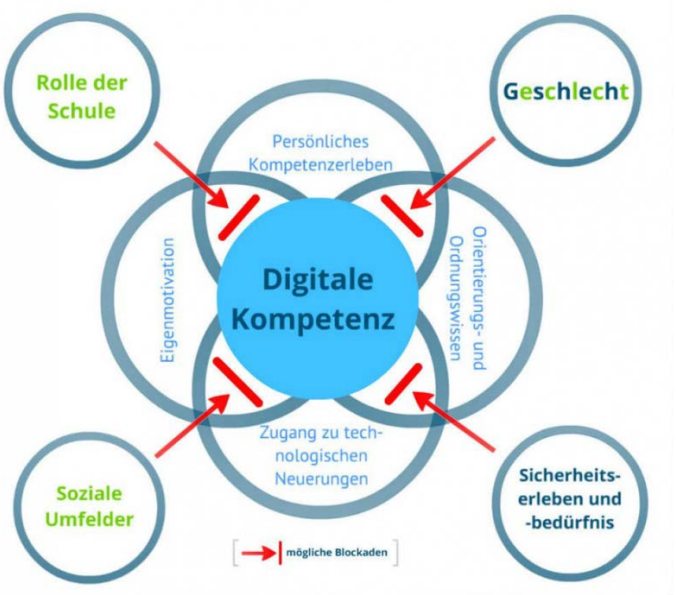


Abb. 1 Blockaden der Entwicklung digitaler Kompetenz

2 Auch trotzdem, dass dieses Modell als Akronym die Bezeichnung DigComp 2.2 AT benutzt, liegt ihm noch der Referenzrahmen 2.1 zu Grunde.

Der Wahrnehmung des Referenzrahmens in der Praxis verhelfen andererseits mehrere Instrumente, die zur Evaluation, Monitoring und Zertifizierung digitaler Kompetenzen dienen. Mit Hilfe der folgenden kostenlos und online zugänglichen Werkzeugen können alle Interessierten im Prozess der Selbstreflexion die eigene Kompetenzstufe bestimmen:

1) Digital Skills & Jobs Plattform
   - in diesem etwa 25 Minuten dauernden Test werden Fragen zu den unterschiedlichen Kompetenzen gestellt. Bei der Selbstevaluation stehen die Möglichkeiten „Ich weiß nicht, wie das geht./Mir müsste jemand zeigen, wie das geht./Kann ich./Habe ich schon oft gemacht und kann bei Bedarf auch anderen helfen." zu Verfügung. Anhand dessen wird das Niveau des Anwenders/der Anwenderin erfasst. Es werden dabei jedoch nur die Stufen 1 bis 6 des Referenzrahmens berücksichtigt. Der Test liegt in 29 Sprachen vor.
     Link: https://digital-skills-jobs.europa.eu/digitalskills
2) MyDigiSkills
   - dieser Test versucht das Kompetenzniveau mit 82 Fragen, die auf die Fähigkeiten, Wissen oder Einstellungen abzielen, zu bestimmen. Die Selbsteinschätzung wird mit ähnlichen Fragen wie im Beispiel 1 realisiert. Zu Verfügung stehen 11 Sprachen, darunter auch das Deutsche oder Litauische (Tschechisch und Slowakisch stehen nicht zur Auswahl).
   - Link: https://mydigiskills.eu/
3) Das digitale Kompetenzrad
   - in dem digitalen Kompetenzrad werden nur 4 von den 5 Kompetenzbereichen analysiert, die grafische Evaluation bietet aber eine Übersicht über die Stärke in den einzelnen Bereichen (von 0 bis 100%) und die Entwicklung von 15 Einzelkompetenzen (von 0 bis 100%).Die Evaluation liegt in 10 Sprachen vor (Slowakisch, Tschechisch und Litauisch fehlen).
   - Link: https://digitale-kompetenzrad.de

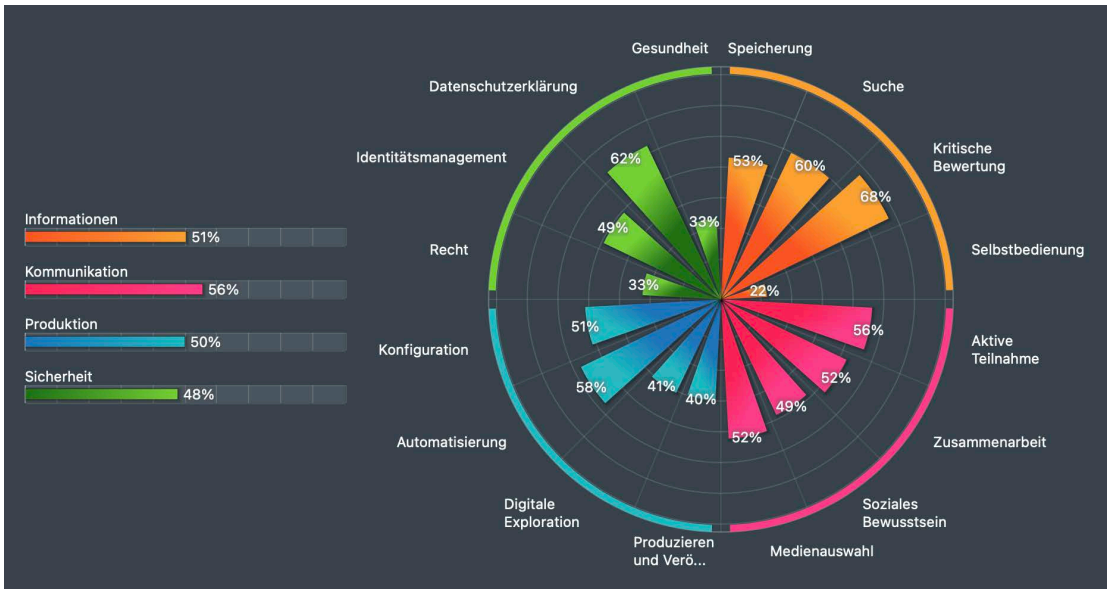


Abb. 2 Beispiel für das Ergebnis der Analyse mit Hilfe von dem digitalen Kompetenzrad

Neben diesen existiert auch eine Reihe von weiteren Selbstreflexionswerkzeugen, oft auf kommerzieller Basis.

Im Zuge der Implementierung des Referenzrahmens für digitale Kompetenzen entstand auch die Plattform DIGCOMP COMMUNITY OF PRACTICE (COP), die auf den Seiten des Projekts „All Digital" untergebracht wird [URL 4]. Sie ist sowohl für Einzelpersonen als auch Organisationen offen, die an der Entwicklung digitaler Kompetenzen arbeiten und sich über ihre Erfahrungen austauschen möchten. Bis zum Frühjahr 2022 haben sich bei dieser Plattform 575 Mitglieder registriert. Die Übersicht über die Sektoren, aus denen die Beteiligten kommen, zeigt, dass bis jetzt die Umsetzung des Referenzrahmens für digitale Kompetenzen überwiegend (47,8%) im Bildungssektor realisiert wurde.

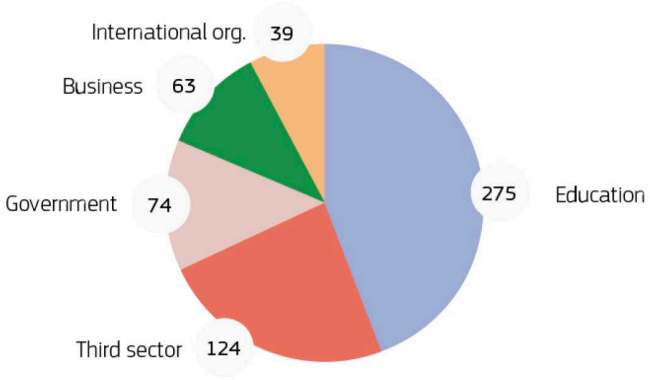


Abb 3: Mitglieder von DigComp COP nach Sektoren

Gerade im Bildungsbereich entstand 2017 auch eine sektorspezifische Variante des Referenzrahmens – u. z. Der europäische Referenzrahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu), der die Entwicklung von bildungsspezifischen digitalen Kompetenzen unterstützen soll. Er richtet sich auf alle Bildungsebenen einschließlich der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Sonderpädagogik und der nichtformalen Lernkontexte. Seine wichtigsten Aspekte sollen in dem nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

Der europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)

Während der Europäische Referenzrahmen die digitalen Kompetenzen im Allgemeinen skizziert und in unserem Fall sowohl die Kompetenzen der Lehrenden als auch der Lernenden erfasst, die u. a. mit den oben erwähnten Selbstevaulationsinstrumenten bestimmt werden können, konzentriert sich der der DigCompEdu auf die Kompetenzen der Lehrenden. Auch wenn in einem Teilaspekt dieses Referenzrahmens die Kompetenzen der Lernenden angesprochen werden, hier handelt es sich um das Aufgreifen des bereits beschriebenen allgemeinen Rahmens für digitale Kompetenzen (DigComp). Die letzte aktuelle Version des DigCompEdu wurde 2017 veröffentlicht (es liegen im Prinzip keine Vorgängervarianten vor) und neben der englischen Fassung gibt es bis jetzt

Übersetzungen nur in einige der europäischen Sprachen.[3] Die Integration des Referenzrahmens in die bestehende berufliche Praxis der Pädagogen, in ihre Aus- und Weiterbildung bleibt noch weitgehend aus.

Die grundlegenden Aspekte von DigCompEdu werden im folgenden Modell zusammengefasst:[4]

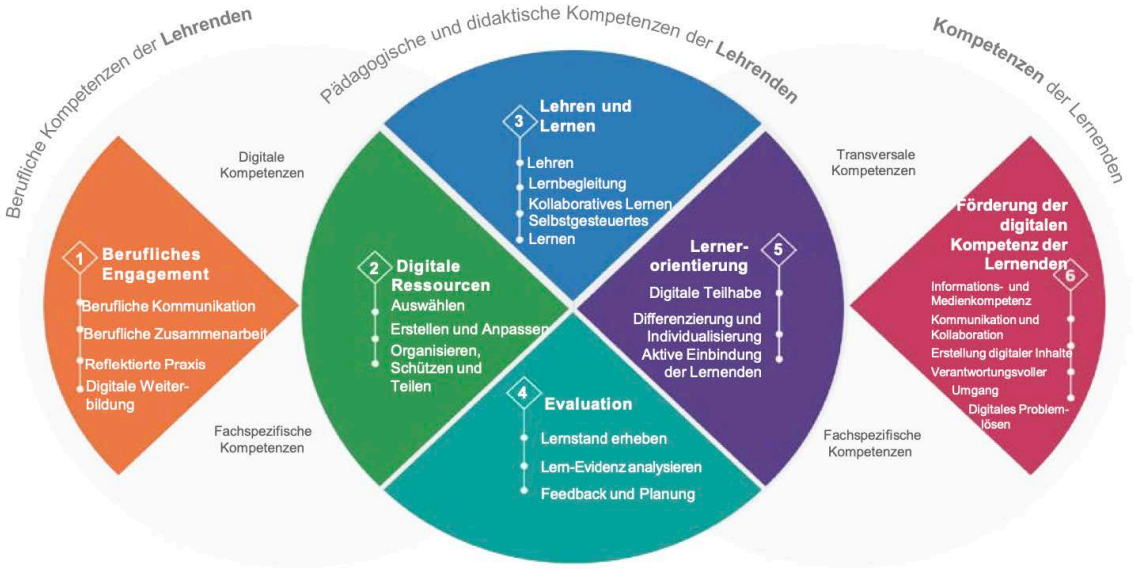


Abb. 4: Kompetenzbereiche von DigCompEdu

Ähnlich wie in DigComp werden in diesem Modell die Kompetenzen in unterschiedliche Bereiche eingeteilt. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die digitale Kompetenz der Lehrkräfte nicht nur die Nutzung und Reflexion digitaler Technologien im Rahmen des Lehrens und Lernens umfasst, sondern darüber hinausgeht. Bei der Lehrtätigkeit wird nämlich das breitere berufliche Umfeld berücksichtigt, in dem diese Tätigkeit stattfindet. Das schließt die Nutzung von digitalen Medien außerhalb der Klasse (in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern oder Lernenden, bei der eigenen Weiterbildung und bei der Verbesserung der Organisation und Entwicklung pädagogischer Praxis) auf der einen Seite (Kompetenzbereich 1) und die Förderung und Entwicklung der digitalen Kompetenz der Lernenden (Kompetenzbereich 6) ein. Im Mittelpunkt stehen jedoch die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden (Kompetenzbereiche 2 bis 5) in Verbindung mit der allgemeinen digitalen Kompetenz. Die sechs Kompetenzbereiche fassen insgesamt 22 Teilkompetenzen zusammen, denen folgende Deskriptoren zugeordnet sind:

3 Bis jetzt sind auf der Liste des EU Science Hub (JRC) Übersetzungen ins Tschechische, Italienische, Litauische, Portugiesische, Slowenische, Baskische, Deutsche, Kroatische, Rumänische und Spanische zu finden. Es handelt sich um Übersetzungen, die aus der Eigeninitiative einzelner Institutionen des Bildungsbereichs entstanden sind. Vgl. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en.

4 Im Weiteren wird auf den Originaltext von DigCompEdu (Redecker 2017) und die deutsche Übersetzung von Goethe Institut e.V. [URL 5] zurückgegriffen.

1. Berufliches Engagement

1.1 Organisatorische Kommunikation: Nutzung digitaler Technologien zur Verbesserung der organisatorischen Kommunikation mit Lernenden, Eltern und Dritten. Beitrag zur Entwicklung und Verbesserung der organisatorischen Kommunikationsstrategien.

1.2 Berufliche Zusammenarbeit: Nutzung digitaler Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden, um Wissen und Erfahrungen zu teilen und auszutauschen und gemeinsam pädagogische Praktiken zu erneuern.

1.3 Reflektierte Praxis: Individuelle und kollektive Reflexion, kritische Bewertung und aktive Weiterentwicklung der eigenen digitalen pädagogischen Praxis und derjenigen der eigenen Bildungsgemeinschaft.

1.4 Digitale kontinuierliche Weiterbildung: Digitale Quellen und Hilfsmittel für die kontinuierliche berufliche Entwicklung nutzen.

2. Digitale Ressourcen

2.1 Auswahl von digitalen Ressourcen: Digitale Ressourcen für das Lehren und Lernen identifizieren, bewerten und auswählen. Berücksichtigung des spezifischen Lernziels, des Kontexts, des pädagogischen Ansatzes und der Lerngruppe bei der Auswahl digitaler Ressourcen und der Planung ihrer Nutzung.

2.2 Erstellen und Ändern von digitalen Ressourcen: Bestehende frei lizenzierte Ressourcen und andere Ressourcen anpassen und weiterentwickeln, wo dies erlaubt ist. Erstellung oder gemeinsame Erstellung neuer digitaler Bildungsressourcen. Berücksichtigung der spezifischen Lernziele, des Kontexts, des pädagogischen Ansatzes und der Lerngruppe bei der Gestaltung digitaler Ressourcen und der Planung ihrer Nutzung.

2.3 Verwaltung, Schutz und gemeinsame Nutzung digitaler Ressourcen: Digitale Inhalte organisieren und sie Lernenden, Eltern und anderen Lehrkräften zur Verfügung stellen. Effektiver Schutz sensibler digitaler Inhalte. Achtung und korrekte Anwendung von Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen. Die Verwendung und Erstellung offener Lizenzen und offener Bildungsressourcen zu verstehen, einschließlich ihrer korrekten Zuordnung.

3. Lehren und Lernen

3.1 Lehren: Planung und Einsatz von digitalen Geräten und Ressourcen im Unterrichtsprozess, um die Effektivität der Lehre zu verbessern. Angemessene Organisation und Durchführung von digitalen Lehrveranstaltungen. Experimentieren mit und Entwickeln von neuen Formaten und pädagogischen Methoden für den Unterricht.

3.2 Lernbegleitung: Digitale Technologien und Dienste zu nutzen, um die Interaktion mit den Lernenden zu verbessern, individuell und kollektiv, innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Nutzung digitaler Technologien, um zeitnahe und gezielte Beratung und Unterstützung anzubieten. Erprobung und Entwicklung neuer Formen und Formate für die Lernberatung und Lernbegleitung.

3.3 Kollaboratives Lernen: Digitale Technologien nutzen, um die Zusammenarbeit der Lernenden zu fördern und zu verbessern. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, digitale

Technologien als Teil von kooperativen Aufgaben zu nutzen, um die Kommunikation, die Zusammenarbeit und den gemeinsamen Wissensaufbau zu verbessern.

3.4 Selbstgesteuertes Lernen: Nutzung digitaler Technologien zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, d.h. die Lernenden werden in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen zu planen, zu überwachen und zu reflektieren, ihre Fortschritte nachzuweisen, Erkenntnisse auszutauschen und kreative Lösungen zu finden.

4. Evaluation

4.1 Beurteilungsstrategien: Nutzung digitaler Technologien für formative und summative Lernkontrolle und Beurteilung. Verbesserung der Vielfalt und Angemessenheit von Beurteilungsformaten und -ansätzen.

4.2 Analyse von Lernnachweisen: Erstellung, Auswahl, kritische Analyse und Interpretation digitaler Nachweise über die Aktivitäten, Leistungen und Fortschritte der Lernenden, um das Lehren und Lernen zu unterstützen.

4.3 Feedback und Planung: Nutzung digitaler Technologien, um den Lernenden gezieltes und rechtzeitiges Feedback zu geben. Anpassung der Unterrichtsstrategien und gezielte Unterstützung auf der Grundlage der durch die eingesetzten digitalen Technologien gewonnenen Erkenntnisse. Lernende und Eltern in die Lage versetzen, die durch digitale Technologien gewonnenen Erkenntnisse zu verstehen und für die Entscheidungsfindung zu nutzen.

5 Lernerorientierung

5.1 Digitale Teilhabe (Zugänglichkeit und Integration): Sicherstellung der Zugänglichkeit zu Lernressourcen und -aktivitäten für alle Lernenden, einschließlich derer mit besonderen Bedürfnissen. Berücksichtigung der (digitalen) Erwartungen, Fähigkeiten, Nutzungsmöglichkeiten und falschen Vorstellungen der Lernenden sowie der kontextuellen, physischen oder kognitiven Einschränkungen bei der Nutzung digitaler Technologien und Reaktion darauf.

5.2 Differenzierung und Individualisierung: Nutzung digitaler Technologien, um auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Lernenden einzugehen, indem sie es ihnen ermöglichen, auf verschiedenen Niveaus und in verschiedener Lerngeschwindigkeit Fortschritte zu machen und individuelle Lernpfaden und -zielen zu folgen.

5.3 Aktive Einbindung der Lernenden: Nutzung digitaler Technologien zur Förderung der aktiven und kreativen Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Thema. Einsatz digitaler Technologien im Rahmen von pädagogischen Strategien, die die übertragbaren Kompetenzen der Lernenden, tiefgreifendes Denken und kreativen Ausdruck fördern. Öffnung des Lernens für neue, reale Kontexte, die die Lernenden selbst in praktische Aktivitäten, wissenschaftliche Untersuchungen oder komplexe Problemlösungen einbeziehen oder auf andere Weise die aktive Beteiligung der Lernenden an komplexen Sachverhalten fördern.

6. Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden

6.1 Informations- und Medienkompetenz: Einbindung von Lernaktivitäten, Aufgaben und Testaufgaben, die von den Lernenden verlangen, Informationsbedürfnisse zu artikulieren,

Informationen und Ressourcen in digitalen Umgebungen zu finden, Informationen zu organisieren, zu verarbeiten, zu analysieren und zu interpretieren sowie die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit von Informationen und deren Quellen zu vergleichen und kritisch zu bewerten.

6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit: Einbeziehung von Lernaktivitäten, Aufgaben und Bewertungen, die von den Lernenden einen effektiven und verantwortungsvollen Einsatz digitaler Technologien für die Kommunikation, Zusammenarbeit und Bürgerbeteiligung verlangen.

6.3 Erstellung digitaler Inhalte: Einbeziehung von Lernaktivitäten, Aufgaben und Bewertungen, die von den Lernenden verlangen, sich mit digitalen Mitteln auszudrücken und digitale Inhalte in verschiedenen Formaten zu verändern und zu erstellen. Die Lernenden sollen lernen, wie Urheberrechte und Lizenzen für digitale Inhalte gelten, wie man auf Quellen verweist und Lizenzen angibt.

6.4 Verantwortungsvolle Nutzung: Maßnahmen ergreifen, um das physische, psychische und soziale Wohlbefinden der Lernenden bei der Nutzung digitaler Technologien zu gewährleisten. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, mit Risiken umzugehen und digitale Technologien sicher und verantwortungsbewusst zu nutzen.

6.5 Digitales Problemlösen: Einbindung von Lernaktivitäten, Aufgaben und Beurteilungen, die von den Lernenden verlangen, technische Probleme zu erkennen und zu lösen oder technisches Wissen kreativ auf neue Situationen zu übertragen.

Jeder der genannten Kompetenzbereiche und alle aufgezählten Kompetenzen können in acht Stufen progressiv entwickelt werden. Das Progressionsmodell geht aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen und aus den in dem Referenzrahmen für digitale Kompetenzen festgelegten Stufen und Niveaus aus, im Unterschied zu diesen wird die hoch spezialisierte Ebene (Stufen 7 und 8) außer Acht gelassen und ähnlich wie bei den Selbstevaluationsszenarien wird damit gerechnet, dass die Lehrkräfte nicht das Niveau der Fachspezialisten im Bereich der digitalen Technologien erreichen.[5] Zusätzlich wird bei DigCompEdu das Stufenmodell an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angepasst, wobei die Stufen von A1 bis C2 durchnummeriert werden und die einzelnen Stufen ihre Bezeichnungen erhalten. Die Kompetenzstufen steigen von Einsteigerin/Einsteiger (A1), über Entdeckerin/Entdecker (A2), Insiderin/Insider (B1), Expertin/Experte (B2), Leaderin/Leader bis zu Vorreiterin/Vorreiter (C2).[6] In einer schematischen Übersicht wird die Progression anhand ausgewählter Schlüsselbegriffe dargestellt:

5 Theoretisch muss aber auch damit gerechnet werden, dass wenigstens die Lehrkräfte im tertiären Bereich, die zukünftige Experten für IT-Branche ausbilden, selbst das höchste Kompetenzniveau der Stufen 7 und 8 erreichen sollten. Es stellt sich auch die Frage, ob dies auch für die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen gilt, die die Fachsprache auf diesem Niveau vermitteln sollen, oder ob die Stufe der Kompetenzen der Lehrenden in dem sechsten Kompetenzbereich in diesem spezifischen Fall nicht relevant ist.

6 Die deutschen Begriffe sind der von Goethe-Institut erarbeiteten Übersetzung von DigCompEdu übernommen (URL 8). Bereits die englische Originalversion arbeitet mit Bezeichnungen, die teilweise übermotiviert/klingen – wie z. B. „explorer“ oder „pioneer“, wobei z. B. schon die vierte Stufe (eigentlich die Fortgeschrittenenebene) mit dem Ausdruck „expert“ versehen wird, obwohl angesichts des Europäischen Qualifikationsrahmens der Expertenebene eher die Stufen 7 und 8 entsprechen.

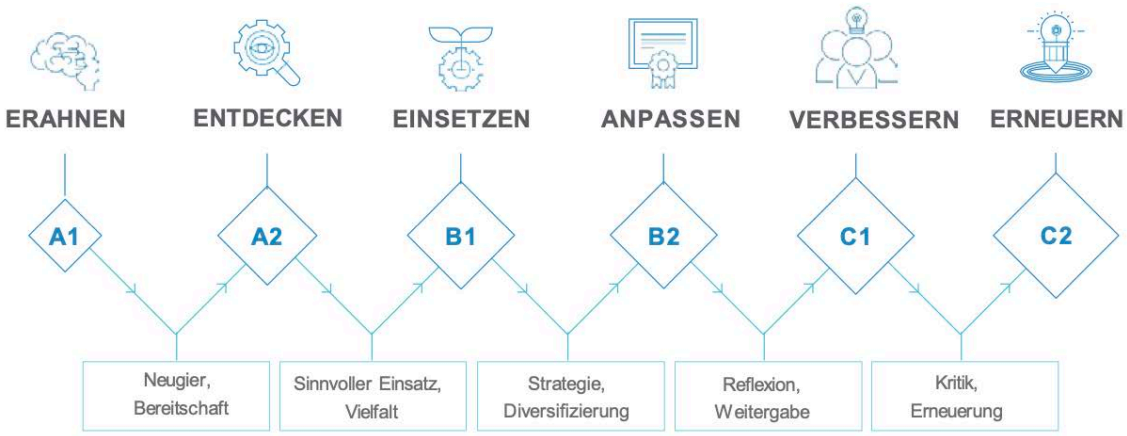


Abb. 5: Progressionsmodell von DigCompEdu

Für alle 22 Kompetenzen werden in dem DigCompEdu konkrete Aktivitäten vorgeschlagen und den Stufen von A1 bis C2 werden entsprechende Deskriptoren für die Progression und Kompetenzaussagen zugeordnet. Die Intention des Modells und eigentlich des Europäischen Rahmens für digitale Kompetenzen der Lehrenden wird mit diesen Worten erklärt:

> „Es ist nicht als normativer Rahmen oder als Instrument zur Leistungsbeurteilung gedacht. Vielmehr werden die 22 Kompetenzen in sechs Stufen erläutert, um die Lehrenden darüber zu informieren, wo sie stehen, was sie bereits erreicht haben und was die nächsten Schritte wären, wenn sie diese spezifische Kompetenz weiter entwickeln wollen. Die Erklärungen zu den Kompetenzen sind so gestaltet, dass sie das Erreichte würdigen und die Lehrenden ermutigen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, indem sie kleine Schritte aufzeigen, die ihr Selbstvertrauen und ihre Kompetenz Schritt für Schritt steigern." (Redecker 2017: 28)

Trotz der idealen und motivierenden Vorstellung wird durch den Akt der Erstellung eines solchen institutionalisierten Rahmens, durch die Klassifizierung und Deskription der einzelnen Stufen und durch die Zuordnung der Kann-Beschreibungen ein normatives Instrument geschaffen. Noch deutlicher wird dies aufgrund der Parallele zu dem GER für Sprachen, anhand dessen standardisierte Testverfahren und zertifizierte Messungen für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz entwickelt worden sind. Für die Zukunft ist eine ähnliche Entwicklung auch für die Beurteilung von digitalen Kompetenzen nicht auszuschließen. Aktuell können Lehrende zum Beispiel folgende online zugängliche Selbstevaluationswerkzeuge zur Bestimmung der eigenen Kompetenzstufe nutzen:

1. SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies)
   - Ein Evaluationstool für Lernende, Lehrkräfte und Schulleitungen, das helfen soll, digitale Technologien in Lehre, Lernen und Bewertung einzubeziehen. Um dieses Tool zu nutzen, muss zuerst die Schule für dieses Tool registriert sein. Die Nutzung und Registrierung dieses Tools sind kostenlos. Das Online-Werkzeug liegt in allen offiziellen Sprachen der EU vor.
   - Link: https://education.ec.europa.eu/de/selfie

2. DigcompEDU (Powered by MapUs)
   - Das Tool ist von derselben Plattform wie das Digitale Kompetenzrad entwickelt (siehe oben). Die Beurteilung umfasst alle 6 Kompetenzbereiche und deckt alle 22 Kompetenzen ab. Im Moment ist die Evaluation in der englischen Sprache möglich.
   - Link: https://digital-competence.eu/digcompedu/en/

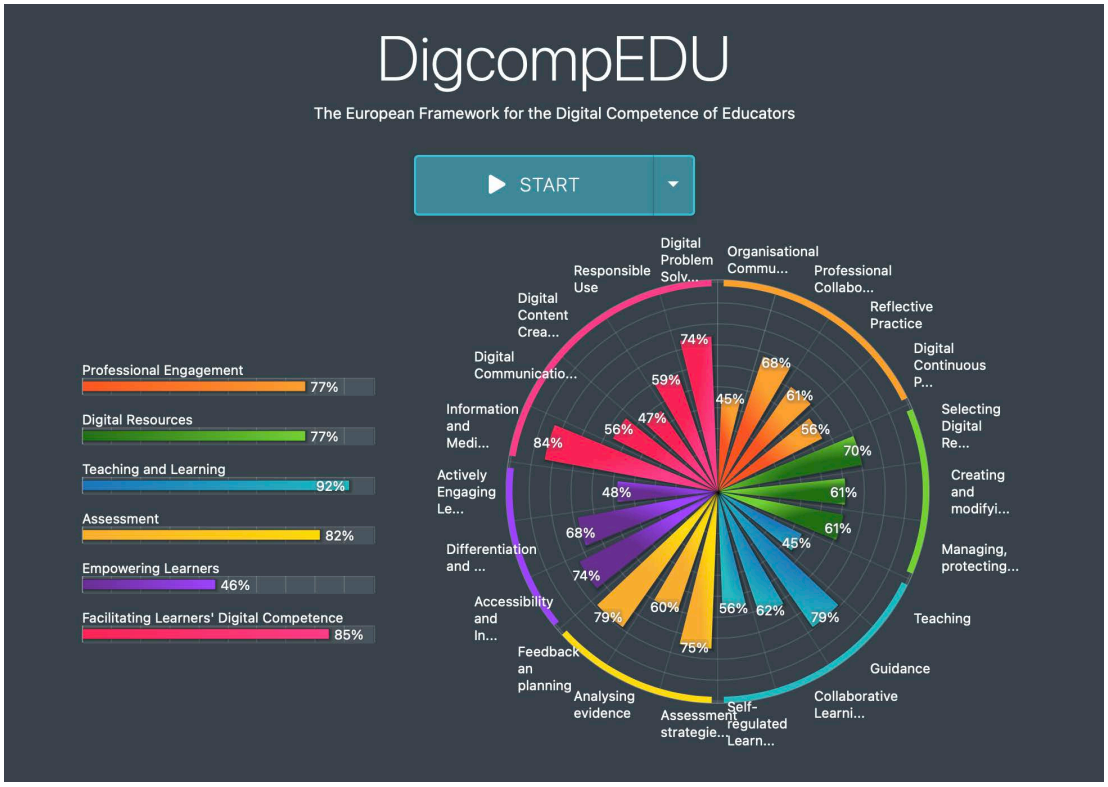


Abb. 6: Beispiel für das Ergebnis der Analyse mit Hilfe von DigcomEDU

3. Selbsteinschätzungs-werkzeug zum DigCompEdu Bavaria
   - Auf Deutsch liegt der Online-Fragebogen der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Bayern vor. In dem Test werden alle 22 Kompetenzen abgefragt, dabei werden die Deskriptionen des DigCompEdu für Kompetenzen und Aktivitäten übernommen.
   - Link: https://digcompedu.alp.dillingen.de/selbsteinschaetzung/index.php

Die Selbsteinschätzung bildet zugleich die Grundlage für unterschiedliche Forschungsprojekte und statistische Erhebungen zum Niveau der digitalen Kompetenzen der Lehrenden. Dabei werden oft Angaben zu der Häufigkeit der Mediennutzung bzw. den Anwendungsbereichen abgefragt. Am Beispiel der Lehrenden in Deutschland und im europäischen Vergleich stellen die Autorinnen und Autoren der Studie ICILS[7] 2018 zum Beispiel fest, dass die Lehrkräfte ihre unterrichtsbezogenen IT-Fähigkeiten inzwischen besser beurteilen und sich in vielen Bereichen mehr zutrauen (Drossel et al.

7 ICILS steht für International Computer and Information Literacy Study 2018.

2019: 235). Im europäischen Vergleich können 97,8% der Lehrenden nützliche Unterrichtsmaterialien im Internet finden, 81,5% können Unterricht vorbereiten, der Einsatz digitaler Medien durch Lernende beinhaltet und 70,2% können mit Hilfe von digitalen Technologien den Lernstand von Lernenden überprüfen, dagegen können nur 46,2% ein Lernmanagement-System benutzen (ebd.: 227). Diese Selbsteinschätzungen stehen aber teilweise im Kontrast zu der Häufigkeit, mit der die Lehrkräfte digitale Medien im Unterricht einsetzen. Beim Präsentieren von Informationen im Frontalunterricht sind es 56,8%, bei der Unterstützung schülergeleiteten Klassendiskussionen 29%, bei der individuellen Förderung einzelner Lernenden oder kleiner Schülergruppen 27,2%, bei der Rückmeldung zur Arbeit der Lernenden (18,2%) und bei der Unterstützung der Zusammenarbeit der Lernenden nur 16,65% (ebd.: 220). Aus anderen Studien, die mehr detailliert den Einsatz digitaler Medien im Unterricht untersuchen, ergibt sich die Tatsache, dass der Mediennutzung vor allem Internetrecherchen, Lehrvideos und Präsentationstools (darunter z. B. Powerpoint), PDF-Dokumente bzw. klassische Softwares wie Word, Excel usw. dominieren. Wenig oder kaum werden Lern-Apps oder soziale Medien genutzt und die Schüler werden auch nicht dazu geleitet, dass sie digitale Medien im Rahmen der Vor- und Nachbereitung nutzen. Darüber hinaus werden die meisten Instrumente im Unterricht nur gelegentlich und nicht häufig genutzt (vgl. die Abb. 7)[8]. Anhand dieser Daten lässt sich urteilen, dass die digitale Kompetenz der Lernenden vorwiegend im Bereich der Informations- und Medienkompetenz gefördert wird, die anderen Bereiche wie digitale Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte oder digitale Problemlösung dagegen eher weniger berücksichtigt werden.

Abb. 7 Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Ein Nachteil der genannten Studien ist die Tatsache, dass die digitale Kompetenz der Lehrenden nicht im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen betrachtet wird, wie dies in dem Referenzrahmen DigCompEdu der Fall ist. In diesem Kontext ist aber das Ergebnis der empirischen Studie von

8 Zu der Abbildung vgl. Schmid et. al 2017: 28.

Gerhard Brandhofer (2017), in dem auf Grundlage des TPCK-Modells[9] das Zusammenspiel der inhaltlichen, technischen und pädagogischen Kenntnisse und Kompetenzen untersucht wurde, höchst interessant. Die Lehrer mit unterschiedlich langer Unterrichtserfahrung zeigen relativ ähnliche und nur leicht abweichende Selbsteinschätzung in den genannten drei Bereichen, überraschend aber ist, dass sie ihre technische Kompetenz generell höher als die pädagogische einschätzen (vgl. Abb. 8).

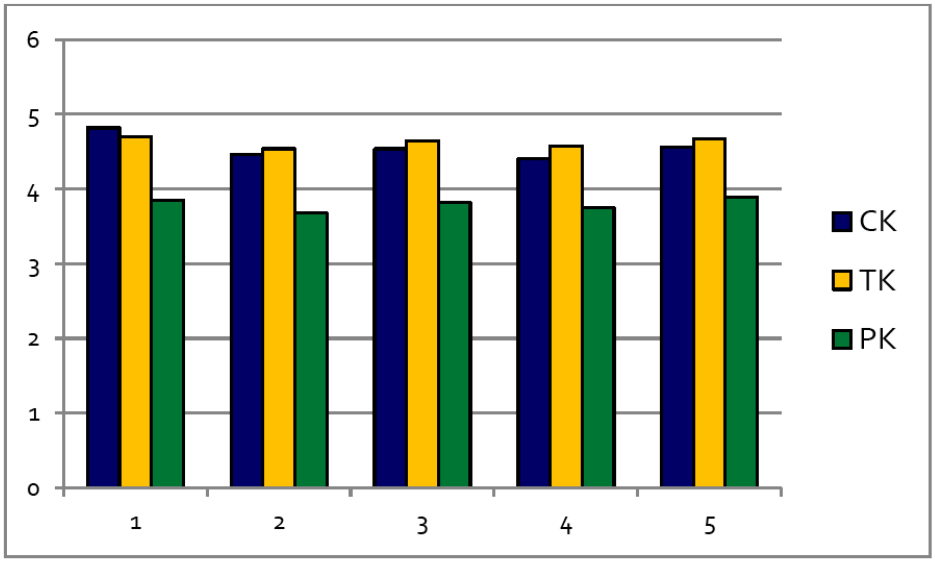


Abb. 8 Selbsteinschätzung zu CK, TK und PK im Verhältnis zur Unterrichtserfahrung (1 = 0-10 Jahre; 2 = 11-20 Jahre; 3 = 21-30 Jahre; 4 = 31-40 Jahre; 5 = 41 Jahre und mehr)[10]

Offensichtlich ist, dass die Selbsteinschätzung oft mit der Über- aber Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten einhergehen kann. Eine weitere Diskrepanz ist auch beim Vergleich der Selbst- und Fremdbeurteilung der digitalen Kompetenzen der Lehrenden zu sehen. Bei einer Umfrage aus dem Jahr 2020, bei der die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, Fernunterricht via PC bzw. Tablet zu führen, beurteilt werden sollte, wurden die Lehrenden durch 60% der Befragten negativ und eher negativ eingeschätzt.[11]

Das Problem in diesen Fällen liegt teilweise aber auch darin, dass sowohl die breite Öffentlichkeit als auch die Lehrenden selbst oft die digitale Kompetenz sehr vage verstehen. In dieser Hinsicht können deswegen die vorher beschriebenen Referenzrahmen hilfreich sein, dies setzt aber voraus- dass die angehenden Lehrerrinnen und Lehrer und auch die aktiven Lehren im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung mit den Referenzrahmen und übergreifenden Kompetenzkonzepten vertraut

9 Nach diesem Modell erfordert der Einsatz von Technologien im Unterricht das Wissen aus unterschiedlichen Bereichen. Die Grundlage bilden das Inhaltswissen (content knowledge = CK), das Technologiewissen (technological knowledge = TK) und das pädagogische Wissen (pedagogical knowledge = PK). wobei anhand der Überschneidung dieser Bereiche weitere spezifische Wissensbereiche entstehen, die für die Tätigkeit der Lehrenden von Bedeutung sind. Zu diesen zählen: pädagogisches inhaltliches Wissen, technologiespezifisches Inhaltswissen, technologische-pädagogisches Wissen und technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (vgl. Mishra/Koehler 2006: 1025).

10 Vgl. Brandhofer 2017: 198.

11 Die Umfrage wurde von Statista durchgeführt. Die Befragten haben auf die Frage „Glauben Sie, dass Lehrer:innen in Deutschland über ausreichend digitale Kompetenzen verfügen, um einen Fernunterricht via PC bzw. Tablet zu führen?“ folgend geantwortet: 9% ja, 25% eher ja, 44% eher nein, 16% nein und 6% ich weiß nicht [URL 6].

gemacht werden, aber auch, dass sie die Möglichkeiten haben, ihre digitalen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Insbesondere der Kompetenzbereich der Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden setzt voraus, dass die Kompetenzstufe der Lehrenden im Bereich der digitalen Kompetenzen höher ist als die der Lernenden. In der Praxis kann es aber im Moment oft gerade umgekehrt sein, die Lernenden selbst können vor allem mit den neuen Technologien und sozialen Medien besser umgehen. In diesem Sinne wird manchmal der Begriff „digitale Eingeborenee" (digital natives) von Marc Prensky (2001) verwendet, der darauf hinweist, dass die jüngeren Generationen in der Welt der digitalen Medien im Prinzip zu Hause sind. Auch wenn diese These von einigen Theoretikern zu einem Mythos erklärt wird (vgl. z. B. Funk 2019: 73 oder Schaffar 2013), kann in dem Unterricht auch mit solchen Situationen gerechnet werden, wo die einzelnen digitalen Teilkompetenzen der Lernenden mehr entwickelt sind als bei den Lehrenden. Die digitale Kompetenz der Lehrenden – wie sie aus der Sicht des TPCK-Modells oder des Referenzrahmens DigCompEdu gesehen werden kann – geht über die rein technische Medienkompetenz hinaus. Aus dieser Hinsicht kann eine solche Situation in dem Unterricht ein Lern- und Lehrumfeld schaffen, in dem die Lernenden und Lehrenden zu wirklichen Partnern werden, die voneinander lernen und in einem kooperativen Prozess ihre Kompetenzen entwickeln können. Auch dies kann ein konkreter Schritt im Zuge der digitalen Transformation des Lehrens und Lernens sein. Welche weiteren Aspekte beim Aufbau der digitalen Kompetenz der Lehrenden und Lernenden relevant sein könnten, wird in dem abschließenden Teil dieses Kapitels skizziert.

Herausforderungen beim Aufbau der digitalen Kompetenz der Lehrenden und Lernenden

Bei der Auseinandersetzung mit der digitalen Bildung schlägt R. Biermann vor, auf den Begriff des medialen Habitus zurückzugreifen, den im Anschluss an Pierre Bourdieu bereits mehrere Theoretiker ausgearbeitet haben. Unter medialen Habitus verstehen die Autoren: „ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden." (Kommer und Biermann, zitiert nach Biermann 2020: 23). Den Habitus aus der soziologischen Sicht charakterisieren unter anderem stabile Sozialisationsmuster, mit denen aber auch Angst und Schutz vor Veränderungen verbunden sein können. Bezogen auf die Lehrerausbildung beschreibt Biermann vier wichtige sozialisationsrelevante Abschnitte, die im Zuge der Digitalisierung und der Annäherung an digitale Bildung berücksichtigt werden sollten. Erstens geht es um die (medien)-biographische Perspektive der Person, die ausgebildet werden soll. Zweitens müssen die künftigen Lehrenden in einem Umfeld situiert sein, in dem entsprechende technische und personelle Ausstattung vorhanden sind und wo die medienpädagogische und mediendidaktische Kompetenz vermittelt wird. Drittens sollen die medienpädagogischen und mediendidaktischen Inhalte in die Prüfungsnormen integriert werden und viertens müssen durch die Kapitalausstattung, digitale Infrastruktur und auch gesetzliche Rahmen Bedingungen für eine Lernkultur in der Schule geschaffen werden (vgl. ebd.: 30-31).

In der Anknüpfung an die Ideen von Biermann ist es auch für die aktuelle Unterrichtspraxis notwendig, dass sich die Lehrenden für die Medienbiographie der Lernenden interessieren – d. h. dass sie sich Überblick über die Gewohnheiten und Mediennutzung der Lernenden verschaffen und eventuell von diesen auch selbst etwas Neues lernen. Im Anschluss darauf können die neuen digitalen Werkzeuge in den Unterricht integriert werden. Bevor es aber zu diesem Schritt kommt, bietet sich im Rahmen der Entwicklung der digitalen Kompetenz der Lehrenden im Sinne von DigCompEdu die Möglichkeit an, in der Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen über den Einsatz von vielleicht bisher nicht erprobten digitalen Werkzeugen zu reflektieren. Angesichts der potenziell mangelnden technischen Ausstattung könnte in einigen Situationen auch das BYOD-Konzept (bring your own device) instrumentalisiert werden, indem den Lernenden erlaubt wird, mit eigenen Geräten wie Tablet oder Smartphone im Unterricht zu arbeiten.

Eine der Herausforderungen der digitalen Welt ist auch die Fülle und Überangebot an Informationen. Die Lernenden sollen deshalb nicht nur in der Lage sein, die Informationen zu finden, sie kritische zu reflektieren, zwischen Fakten und alternativen Wahrheiten zu unterscheiden, die Informationen weiter zu verarbeiten, die Quellen richtig anzugeben usw. und allem voran die Menge der Informationen auf das Wesentliche zu reduzieren. Die Reduktion komplexer Sachverhalte verstehen z. B. Hartmann und Hundertpfund (2020) als eine der Zentralaufgaben der Schule, sie sind der Meinung, dass das Beherrschen von Reduktionsstrategien nicht nur zum Handwerk der Lehrenden gehört, sondern dass auch die Lernenden später in ihrem Beruf Informationsmengen ausgesetzt werden, weshalb sie lernen müssen, damit umzugehen (Hartmann/Hundertpfund 2020: 22).

Der Unterricht muss aber auch auf andere sich ändernde Faktoren des Umfelds reagieren, die sich in unserem Habitus widerspiegeln. Zu diesen zählt auch die Änderung der Kommunikationsformen. Dabei geht nicht nur primär darum, dass der klassische Brief durch elektronische Korrespondenz ersetzt wird, sondern dass die E-Mails in der heutigen Zeit oft an mehrere Personen statt an eine Person gerichtet sind. Die Kommunikation wird zudem nicht nur auf Text und Bild beschränkt, es werden Sprach- und Videonachrichten ausgetauscht usw. (vgl. Hartmann/Hundertpfund 2020: 32). Dadurch entstehen völlig neue pragmatische Handlungssituationen, die unter anderem im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen. Die Lernenden sollten lernen, in welchen Situationen welche sprachlichen Mittel angemessen sind. Ein Konferenzgespräch beim Online-Meeting wird anders eingeleitet, geführt und abgeschlossen als Telefongespräch, das immer noch zu Standardsituationen in den Lehrwerken gehört. Was man aber bei einer Sprachnachricht oder Video-Nachricht zu berücksichtigen hat, wird in der Regel nicht thematisiert. Hermann Funk spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sich die Mediennutzungs-Szenarien immer mehr heterogen gestalten und dass die private Mediennutzung mit der beruflichen Medienkompetenz und -nutzung nicht korrespondiert (Funk 2020: 72). Im Rhamen des DaF-Unterrichts sieht er außerdem noch weitere Herausforderungen in Bezug auf die Digitalisierung. Dazu zählen zum Beispiel:

- Abkoppelung der Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernmitteln von der didaktisch-methodischen Entwicklung und den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung;
- die Gewohnheiten der Lerner verändern sich weniger schnell als erwartet (Gegensatz zur These von digitalen Eingeborenen);

- die FS-Didaktik hat kein Modell zur Einbindung von Apps in den Unterricht, was dazu führt, dass die Entwicklung von Unterrichtsmaterial zu traditionellen Lernarrangements führt (nur im modernen Mediendesign);
- Diskrepanz zwischen der Vielfältigkeit, Offenheit und Differenziertheit von Übungs- und Aufgabenformen in der didaktischen Diskussion und den vorwiegend standardisierten geschlossen digitalen Übungsformaten (Lücken- und Zuordnungsübungen) (vgl. Funk 2020: 72-73).

Die letzten zwei Thesen bestätigen auch Erfahrungen aus dem Erasmus-Projekt „Deutsch-Unterricht-Online". Die Autorinnen und Autoren der Online-Übungen haben sich aufgrund der eigenen bisherigen Unterrichtserfahrung überwiegend traditioneller Übungsformen vor allem im Bereich der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bedient. Sie greifen auch nicht im Besonderen die Möglichkeiten auf, die Entwicklung von Sprachkompetenzen mit der Entwicklung von digitalen Kompetenzen (vor allem in dem Bereich der Erstellung von digitalen Inhalten) zu verbinden. Funk zeigt aber, dass die Anwendung der Apps im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung stufbar ist und den Lerner vom Konsumenten zum Produzenten entwickeln kann. In diesem Sinne geht es um fünf Stufen der Interaktivität: konsumtiv – reaktiv – reproduktiv/rekonstruktiv – reproduktiv-produktiv (lerner- und programmgesteuert) – kollaborativ. Diese Interaktivitätsstufen führen progressiv zur Abnahme der Programmsteuerung und Zunahme produktiver Elemente, sozialer Interaktion, kollaborativer Verfahren, der Gruppenkommunikation, sozialer Kognition, bis zum Teilen und Publizieren von Lernprodukten (Funk 2020: 76).

Der Fakt ist, dass sowohl der Fremdsprachendidaktik als auch den Lehrenden selbst, handgreifliche Instrumente fehlen, die sie bei der Entwicklung der eigenen digitalen Kompetenz als auch der digitalen Kompetenz ihrer Lerner unterstützen würden. Darüber hinaus soll es auf der Seite der Lernenden primär um die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz gehen. Auf diese fachspezifischen Bedürfnisse reagieren u. a. Versuche, spezielle Referenzrahmen für die Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer zu entwickeln. Eines solchen Beispiele ist das Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers (DC4LT), das 2021 veröffentlicht wurde. Ähnlich wie in dem DigCompEdu werden die Kompetenzen der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in 3 Stufen eingeteilt:

- Anfänger (A1-A2): Sprachlehrer auf dieser Stufe sind kompetente Reproduzenten. Sie können sich neue Informationen aneignen und grundlegende digitale Praktiken entwickeln;
- Fortgeschrittene (B1-B2): Sprachlehrer auf dieser Stufe sind bewusste Praktiker. Sie können ihre digitalen Praktiken anwenden, weiter ausbauen und reflektieren;
- Experte (C1-C2): Sprachlehrer auf dieser Stufe sind erfahrene Vermittler. Sie geben ihr Wissen weiter, kritisieren bestehende Praktiken und entwickeln neue Praktiken (vgl. Perifanou 2021: 14).

Außerdem werden sechs Aufgaben- und Themenbereiche für die Entwicklung der Kompetenzen der Lehrenden im Bereich der Fremdsprachen definiert (vgl. Tab. 3). Es handelt sich teilweise um Aspekte, die auch in dem DigCompEdu definiert werden. DigCompEdu versucht jedoch im Gegensatz zu DC4LT die einzelnen Bereiche in einen Kontext zu bringen und zugleich eine sinnvolle Progression und gegenseitige Verflechtung dieser Kompetenzbereiche darzustellen.

TECHNOLOGIE	PÄDAGOGIK	EVALUATION	INHALTE	PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG	UNTERSTÜTZUNG DER LERNENDEN
digitale Werkzeuge und Geräte	Pädagogische Ansätze/Methoden für technologiegestütztes Lernen	Digitale Beurteilung von Sprachlernkompetenzen	Digitale Sprachinhalte suchen, bewerten und finden	Organisation und Kommunikation	Unterstützung der Lernenden bei der Anwendung von IKT beim Sprachenlernen
Digitale Werkzeuge im Sprachunterricht	Pädagogische Ansätze/Methoden im digitalen Sprachenlernen und -lehren	Digitale Beurteilungsstrategien zur Überwachung/Beurteilung der Fortschritte der Sprachenlerner	Nutzung und Speicherung digitaler Sprachinhalte	Professionelle Zusammenarbeit	Unterstützung der Lernenden bei der Verwaltung ihrer digitalen Identität
Soziale Medien & Plattformen für die Zusammenarbeit im Unterricht	Interaktives technologiegestütztes Sprachenlernen	Digitale Beurteilungsstrategien zur Bewertung der Leistungen der Sprachenlerner	Anpassen und Erstellen digitaler Sprachinhalte	Selbstevaluation und Reflexion	die Lernenden anzuleiten, digitales Sprachmaterial zu finden, zu nutzen, zu erstellen und weiterzugeben und dabei die gesetzlichen Bestimmungen zu beachten
Netiquette/Ethik	Kollaboratives technologiegestütztes Sprachenlernen	Strategien zur Analyse des Lernfortschrittes, um das Sprachenlernen zu fördern	Verwalten und Weitergeben digitaler Sprachinhalte	Kontinuierliche berufliche Weiterbildung	Unterstützung der Lernenden bei der Verbesserung von Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten
Sicherheit	Autonomes, technologiegestütztes Sprachenlernen	Modi des digitalen Feedbacks	Urheberrechte	Zusammenarbeit in Projekten mit Muttersprachlern	Unterstützung der Lernenden bei der Verbesserung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit

Tab. 3: Themen der Kompetenzbereiche des DC4LT (vgl. Perifanou 2021: 16)

Anders ist es in dem irischen Entwurf mit der Abkürzung HELECs (Higher Education Language Educator Competences), das einen Referenzrahmen für Lehrassistenten, Universitätstutoren, Hochschullehrer, Lektoren, Sprachlehrer, Sprachlehrerassistenten im Bereich der Fremdsprachen richtet [URL 7]. Auch in diesem Rahmen werden die Lehrenden in 3 Kompetenzstufen (Praktizierende, Experten und Leader) eingeteilt und sieben Kompetenzbereiche definiert. Die Verkoppelung der Bereiche wird in einem kreisförmigen Modell dargestellt (vgl. Abb. 9).

Abb. 9. HELECs-Modell [URL 7]

In dem Modell wird betont, dass zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen keine Hierarchie besteht. Die einzelnen Bereiche können wie folgt zusammengefasst werden:

- Im Zentrum des Modells steht das Ich (das Selbst), was darauf hinweist, dass das Lehren und Lernen von Sprachen eine affektive und persönliche Dimension haben, die sich in den Begriffen wie Leidenschaft, Enthusiasmus, Ermutigung aber auch Angst oder Demotivation äußern kann. Die Identität wird zugleich als komplexe und mehrsprachige Identität verstanden. Das Selbst und seine Kompetenz, sich der persönlichen Eigenschaften und Einstellungen bewusst zu werden, können die Effektivität des Sprachunterrichts beeinflussen.
- Das entsprechende Fachwissen hängt mit der sprachpädagogischen Praxis zusammen und umfasst sowohl die Planung, Gestaltung und Umsetzung kreativer und innovativer Sprachunterrichtseinsätze als auch eigene berufliche Weiterbildung.
- Den nächsten Aspekt stellen die professionelle Kommunikation und Zusammenarbeit dar, es geht um die Kompetenz des Sprachlehrers, sich mit anderen Sprachlehrern zu Vernetzen und über die Ideen und bewährte Praktiken innerhalb der Disziplin auszutauschen.
- Die Lehrenden sollen in der Lage sein, die Sprache und Kultur auf einer Metaebene zu verstehen und dieses Wissen den Lernenden zu vermitteln. Dabei geht es nicht nur um das Beherrschen der Zielsprache und Erfahrungen mit der Kultur der Zielsprache, sondern um ein differenziertes Wissen über die sprachlichen und kulturellen Phänomene und um die Fähigkeit, kulturelle Konzeptualisierungen zwischen der Heimat- und der Zielsprachenkultur zu vergleichen und zu vermitteln.
- Die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen basieren auf dem GER. Im Falle der Sprachlehrer – sowohl der Mutter- als auch Nichtmuttersprachler – erfordern die

kommunikativen Kompetenzen spezifische Fähigkeiten, um die Kommunikation und den Spracherwerb der Lernenden zu unterstützen.

- Der Kompetenzbereich der beruflichen Identität und Werte ermöglicht den Lehrenden über ihre berufliche Identität nachzudenken und eine eigene Identität innerhalb des institutionellen Kontextes und im Rahmen der eigenen Disziplin zu entwickeln. Als Repräsentanten dieser Identität gegenüber den Lernenden und der Gesellschaft im Allgemeinen reflektieren, fördern und vertreten sie die sozialen Werte.
- Im Rahmen der digitalen Kompetenz können Lehrende die Möglichkeiten der Technologie, der digitalen Tools, der sozialen Medien usw. zur Unterstützung und Förderung von Sprachenlernenden identifizieren und diese für das Sprachenlernen, den Unterricht und die Evaluation nutzen (vgl. [URL 7])

Im Unterschied zu dem DigCompEdu wird im HELECs-Modell die digitale Kompetenz nicht als übergreifende Kompetenz betrachtet, sie stellt nur einen Kompetenzbereich unter den Kompetenzen des Fremdsprachenlehrers, zusätzlich kann man sagen, dass dieses Modell auch keine Absicht hat, alle möglichen Kompetenzen einzubeziehen, es konzentriert sich stattdessen nur auf diejenigen, die für die Sprachausbildung spezifisch sind. Trotzdem ist nicht zu bestreiten, dass auch die digitale Kompetenz in einer Wechselbeziehung zu den anderen Kompetenzen steht – in ihrem unmittelbaren Umfeld befinden sich das professionelle und inhaltliche Wissen – also ähnlich wie in dem vorher erwähnten TPCK-Modell, im Unterschied zu diesem steht die digitale/technische Kompetenz auch im unmittelbaren Zusammenhang mit der ethischen Perspektive.

So wie die Kompetenzbereiche bei den Lehrenden mietender verflochten sind, sind auch die zu entwickelnden Kompetenzbereiche bei den Lernenden miteinander verbunden, was in der Förderung und Entwicklung der Kompetenzen berücksichtigt werden muss. Eine ähnliche Position vertritt auch Kerstin Mayrberger, indem sie eine doppelte Positionierung der Mediendidaktik betont, die sich durch Interdisziplinarität und Transdisziplinarität auszeichnet, und von der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung spricht (Mayrberger 2020: 70-71).

In der letzten Zeit entsteht auch eine Reihe von Publikationen, die als Orientierungshilfe in der Welt der digitalen Kompetenzen und als praktische Hilfeleistung in verschiedenen Lebens- und Berufsszenarien (darunter auch in dem Bildungsbereich) dienen wollen. In vielen spiegelt sich die Mannigfaltigkeit und fast Unübersichtlichkeit der digitalen Welt wider, weil die Autoren versuchen, möglichst alle Bereiche zu umfassen, was praktisch nicht möglich ist. Die Strukturierung der Bücher zerbricht in viele kleinere Kapitel, die lediglich eine Skizze in der jeweiligen Problematik anbieten können (z. B. Carsten Lexa: Fit für die digitale Zukunft, 2021) oder sie entspricht einem Baukastensystem (z. B. Tim Kantereit (hrsg.): Hybridunterricht 101, 2020), in dem sich der Anwender nicht so leicht orientieren kann und durch das Buch eher wie durchs Internet surfen muss. Außerdem erweist sich die klassische Printform der Publikation in dem zweiten Falle als Hindernis, denn die vielen Verweise auf Links ermöglichen keine intertextuellen Verbindungen und Sprünge, wie wir es aus dem Internet gewohnt sind. Die alten Medien erweisen sich damit, wenn es um die digitale Kompetenz und den Online-Unterricht geht, in einigen Fällen als obsolet.

Der Komplexität der Problematik versuchen sich auch Werner Hartmann und Alois Hundertpfund in ihrem Werk *Digitale Kompetenz* anzunähern (Hartmann/Hundertpfund 2020). Ihre

Überlegungen und einige Praxisbeispiele gehen - wie mehrere der vorher beschriebenen Modelle und Referenzrahmen – von der Tatsache aus, dass die digitale Kompetenz unbedingt mit anderen Kompetenzen verkoppelt ist und verkoppelt werden muss. Konkret gehen sie u. a. auf die Zusammenhänge mit der sozialen Intelligenz, dem kritischen Denken und der kulturellen und sozialen Heterogenität ein. (ebd.: 29-68). Für den Fremdsprachenunterricht könnte sich daraus die Konsequenz ergeben, dass die Lerner z. B. für die korrekte Anwendung der Sprache in gewissen Situationen und Kontexten sensibilisiert werden sollten (z. B. rücksichtsvolle Sprache, sprachliche Tabus, Gendern).

Hartmann und Hundertpfund betonen außerdem auf der einen Seite die Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion (s. o.) hinsichtlich der digitalen Welt (zu der viele der anderen Publikationen eben nicht beitragen) und auf der anderen Seite machen sie klar, dass bei den Lernern auch die Fähigkeit zur Abstraktion und Modellbildung anhand der Datenmengen und im Kontext der Komplexität der unterschiedlichen Sachverhalte entwickelt werden soll. Als Beispielinstrument bietet sich dafür das sog. Concept Mapping an (vgl. ebd.: 76-82). Im Fremdsprachenunterricht wird bisher überwiegend die assoziative Methode des Brainstormings und des Mind Mapping in unterschiedlichen Übungen angewandt, weniger oder kaum wird das Modell von Concept Mapping benutzt, in dem es um die graphische Systematisierung und Beschreibung von Prozessen und Zusammenhängen eines komplexen Sachverhaltes geht. Beispielhaft könnte dafür folgende Übung sein (vgl. Abb. 10). Obwohl es sich in diesem Fall um einen rezeptiven Aspekt in Bezug auf Concept Mapping handelt, könnte diese Übung eine Vorbereitung auf die anschließende eigene Konzeptualisierung und graphische Darstellung von anderen Systemen und Zusammenhängen. Die digitalen Werkzeuge können in diesem Fall sowohl für die Recherche und Suche nach Informationen als auch für die Erstellung der Concept Maps sein (z. B. Miro, Stormboard, Collaboard, Microsoft Whiteboard, Ziteboard u. v. m.). Außerdem lässt sich die Darstellung und Visualisierung der Konzepte um (selbst erstelltes) audiovisuelles Material erweitern. Um eine Concept Map zu beschreiben und zu präsentieren, braucht die Lernenden im Falle des Fremdsprachenunterrichts eventuell Hilfe in Form von sprachlichen Mitteln oder einer Anleitung, wie Substantive in Verben transformiert werden können usw. (vgl. Abb. 11).

Suche die Bedeutung der unbekannten Begriffe auf und trage möglichst alle Begriffe in das Schema des Wasserkreislaufs ein.

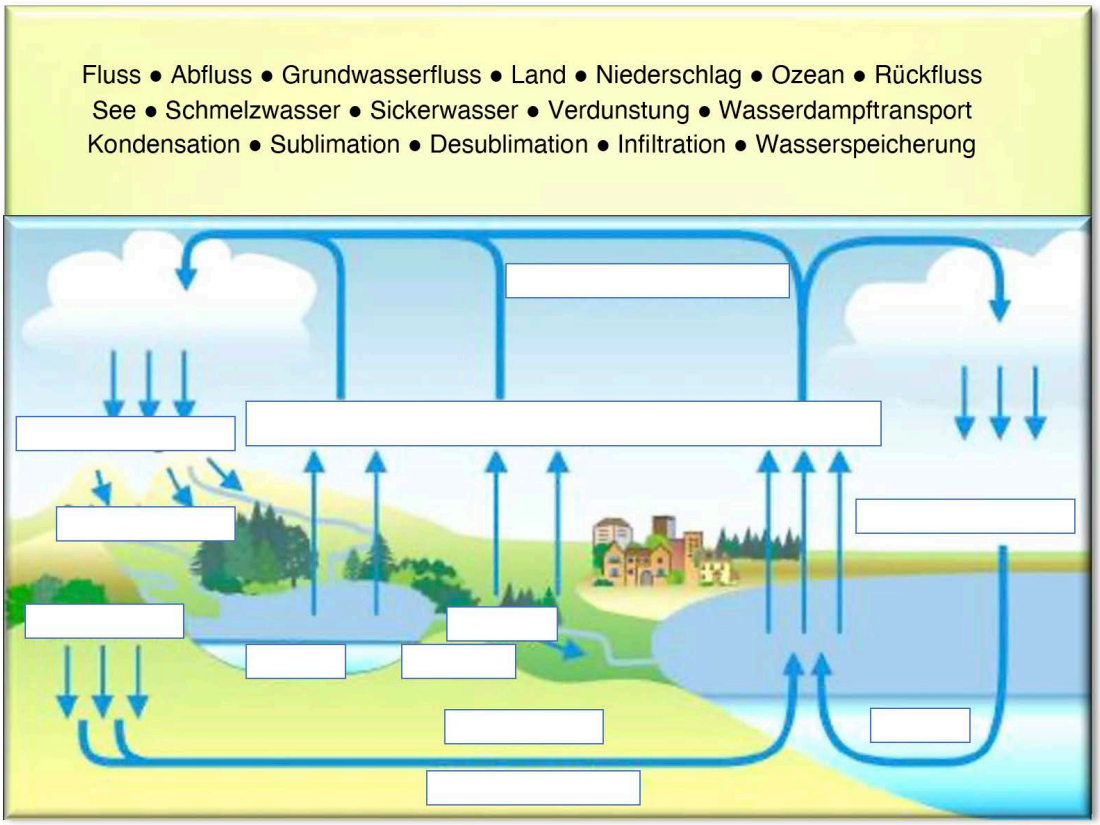


Abb. 10: Beispiel der Übung für Concept Mapping (vgl. Demčišák et al. 2021: 72)

Beschreibe den Wasserkreislauf mit Hilfe der Begriffe aus der Übung 3. Welche Rolle spielen in diesem Kreislauf die Sonne, der Boden und die Atmosphäre?

Tipp: Transformation → transformieren

Bei der Beschreibung musst du in der Regel die Substantive in Verben transformieren. Zum Beispiel:

Grundwasserfluss → das Grundwasser fliest
Sickerwasser → das Wasser sickert in …
Wasserspeicherung → das Wasser wird in … gespeichert

Abb. 11: Beispiel der Übung zum Sprechen und zum Präsentieren von Concept Maps (vgl. ebd.)

Eben die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in Bezug auf das digitale Umfeld sollte einer der Prioritäten des Fremdsprachenunterrichts sein, die Lernenden sollten in der Lage sein, die unterschiedlichsten Phänomene der digitalen Welt zu benennen und darüber zu sprechen. Außerdem sollten im FS-Unterricht sprachliche Mittel zu Verfügung gestellt und geübt werden, mit denen z. B. eine Webseite oder Auftritt in sozialen Medien analysiert, bewertet und angemessen kritisiert

werden kann. Ein kritischer und reflektierte Umgang mit den Medien bedeutet auch, dass sich die Lernenden in diesem Zusammenhang artikulieren und entsprechend argumentieren können.

In vielerlei Hinsicht wurden die Potenziale der digitalen Werkzeuge für den Unterricht immer noch nicht entdeckt. Natürlich können diese Instrumente u. a. zur Klassifizierung, Vermittlung von Wissen, Vermittlung von Kompetenzen oder zum Aufzeigen der Chancen und Risiken der Digitalisierung genutzt werden, es sollten aber auch Werkzeuge integriert werden, die bis jetzt von den Schulen eher mit Skepsis betrachtet wurde – wie etwa Rechtschreibkorrektur- und Übersetzungsprogramme (vgl. Hartmann/Hundertpfund 2020: 92-100). Eben sprachbasierte Anwendungen bieten sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht an. Anhand der computergestützten Rechtschreibkorrektur könnten die Lernenden Orthographie lernen, aber auch die Kompetenz entwickeln, die automatischen Korrekturen auf ihre Korrektheit zu überprüfen und auszuwerten. Ähnlich könnten sie mit den Smartphones und der Spracherkennung gesprochene Worte in Texte umwandeln und diese dann entsprechen ihrer sprachlichen Intention korrigieren, denn diese Anwendungen noch relativ fehlerhaft sind. Dasselbe betrifft auch die Übersetzungsprogramme, die sich immer noch im Prozess der Entwicklung befinden und deshalb oft fehlerhaft sein können. Die Kompetenz, eine Übersetzung angemessen auszuwerten, zu korrigieren oder zu verbessern, hängt mit der Entwicklung einer sprachlichen Sensibilität zusammen. Auch viele der bisherigen Kompetenzen die für einen erfahrenen Sprachbenutzer – z. B. einen Übersetzer oder Dolmetscher – wichtig sind, werden sich höchstwahrscheinlich in der Zukunft verschieben und in eine andere Richtung entwickeln. Auf diese Realität sollten die Lerner der digitalen Epoche vorbereitet werden.

Literatur

BIERMANN, R. (2020): Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld. In: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, 19–35.

BRANDHOFER, G. (2017): *Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln.* (Dissertation). Dresden: TU Dresden, 2017. DOI: 10.5771/9783828867321-75.

DEMČIŠÁK, J./AMBROŽIČ DOLINŠEK, J./ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, D./VOVK, A. (2021): *20 Fragen zum nachhaltigen Tourismus*. Unterrichtseinheiten für Deutsch als Fremdsrpache. Trnava: UCM, 2021.

DROSSEL, K./EICKELMANN, B./SCHAUMBURG, H./LABUSCH, A. (2018): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster/New York: Waxmann 2019, 205–240.

FERRARI, A. (2013): DIGCOMP: *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. DOI: 10.2788/52966.

FUNK, H. (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer et. al (Hrsg.): *Das*

Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, 68–79.

GRAF, D. (2021). Geschichtliche Aspekte der Computernutzung am Beispiel des Biologieunterrichts. In: Dittmar Graf et al.: *Digitale Bildung für Lehramtsstudierende*. Wiesbaden: Springer Nature, 2021, 21–33.

HARTMANN, W./HUNDERTPFUND, A. (2020): *Digitale Kompetenz*. Bern: hep Verlag, 2020.

HEIDT, E. U. (1979): Mediendidaktik – Schöne Theorien ohne Praxisbezug? In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979) Vol. 2, 114–129.

KANTEREIT, T. (Hrsg.) (2020): *Hybridunterricht 101*. Dornstadt: Visual Ink Publishing, 2020.

LEXA, C. (2021): *Fit für die digitale Zukunft. Trends der digitalen Revolution und welche Kompetenzen Sie dafür brauchen*. Wiesbaden: Springer Gabler, 2021.

MAYRBERGER, K. (2020): Praxistheoretisch informierte partizipative Mediendidaktik – Erörterung am Beispiel von Open Educational Practice(s) im Sinne eines Doing-mediatizied-participatorylearning. In: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, 61–85.

MISHRA, P./KOEHLER, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher. In: *Teachers College Record*, Volume 108, Number 6 (2006), 1017-1054.

PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, No. 5 (2001), 1-6.

PERIFANOU, M. (2021): *DC4LT. Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers. DC4LT Consortium. https://www.dc4lt.eu|*. Online: https://www.researchgate.net/publication/359083477_Digital_Competence_Assessment_Framework_Tool_for_Language_Teachers

REDECKER, C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770, JRC107466

SCHAFFAR, A. (2013): Digital natives: myth busted Digitale Kompetenzen und habituell Verstrickungen. In: *Medienimpulse-Online*, Ausgabe 4/2013. Online: http://www.medienimpulse.at/articles/view/613.

SCHMID, U./GOERTZ, L./BEHRENS, J. (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2017. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf

VUORIKARI, R. (2022): *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/115376. Online: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en.

Internetquellen (Stand 20. 12. 2022)

URL 1: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_de

URL 2: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

URL 3: https://www.bmf.gv.at/dam/jcr:bcc699cb-a55b-46d1-8ba2-4cd58645159d/2021-07_DigComp%202.2_Digitales%20Kompetenzmodell_DE_barrierefrei.pdf

URL 4: https://all-digital.org/invitation-to-digcomp-cop/

URL 5: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-09/digcompedu_german_final.pdf

URL 6: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1135186/umfrage/umfrage-zur-digitalen-kompetenz-von-lehrerinnen/

URL 7: https://www.helecs.ie/framework/

II.

DaF-Unterricht im Online-Bereich

II DaF-Unterricht im online Bereich

1 Online-DaF-Unterricht und seine Gestaltung

Petra Fuková (Univerzita Jan Evangelista Purkyně v Ústí nad Labem, Tschechien)

Der Fremdsprachenunterricht entwickelt sich ständig. Diachron betrachtet wurden seit dem 19. Jahrhundert verschiedene methodische Konzepte für den institutionell organisierten Unterricht geschaffen, die immer dasselbe verfolgten, und zwar den Lernenden mithilfe der derzeitigen Erkenntnisse aus der Lernpsychologie, Sprachwissenschaft und anderen Bezugsdisziplinen möglichst erfolgreiches Sprachenlernen zu ermöglichen. Einen bedeutenden Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht hatten auch verschiedene gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Veränderungen, die die Sprachenpolitik einzelner Länder bestimmten, was auch Butzkamm (2004: 152) bestätigt, indem er betont, „dass ein offensichtlich vorhandener gesellschaftlicher Grundkonsens über die Bedeutung fremdsprachlicher Bildung als konstitutives Element einer allgemeinen Bildung den Fokus der Fremdsprachendidaktik(en) auf die Erarbeitung immer elaborierterer Vermittlungstechniken begründete“. Mit den verschiedenen methodischen Ansätzen des Fremdsprachenunterrichts veränderte sich auch das Verständnis, was das eigentliche Ziel des Sprachenlehrens und -lernens sein soll, sei es das Sprachwissen, das Sprachkönnen oder eine Kombination von beidem.
Der heutige Ansatz des Fremdsprachenunterrichts wird mit den Begriffen Interkultureller Ansatz oder Methodenmix bezeichnet. Auch im Rahmen dieses Ansatzes werden mit der Zeit verschiedene Einflüsse sichtbar, die ihn weiterentwickeln, bzw. bereichern. Eine der bedeutenden Quellen dieser Weiterentwicklung stellt der allgemeine technische Fortschritt dar. Infolgedessen wurden beispielsweise digitale Medien in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Fremdsprachenunterricht einbezogen und verschiedene E-Learning-Szenarien entwickelt. Seit 2020, im Zuge der Covid-19-Pandemie erlangte der Online-Unterricht gezwungenermaßen eine feste Position im Fremdsprachenunterricht und somit auch im hier angesprochenen DaF-Unterricht.
In diesem Kapitel werden zunächst der übliche Präsenzunterricht, seine Ziele und Prinzipien thematisiert. Dabei werden Parallelen zu den Spezifika des in diesem Buch angesprochenen Online-DaF-Unterrichts gezogen. Anschließend werden noch potenzielle Probleme des Unterrichtsgeschehens und seiner Akteure, d. h. der Lernenden und der Lehrkräfte, fokussiert.

Ziele des heutigen DaF-Unterrichts

Heutzutage leben wir in einer offenen, globalisierten Welt. Menschen reisen beruflich und/oder privat, kommunizieren via verschiedener Kommunikationskanäle um den Globus. Ausschlaggebend ist daher in jeder Hinsicht die Fähigkeit des Menschen zu kommunizieren. Darauf basiert das übergeordnete Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts, und zwar den Lernenden zu befähigen, sprachlich angemessen zu handeln, d.h. in authentischen interkulturellen Situationen adäquat sprachlich reagieren zu können (Doyé 1995: 162).

Doyé (1995: 161–164) unterscheidet drei Dimensionen der Lehrziele, und zwar die pragmatische, die kognitive und die emotionale Dimension. Auf der pragmatischen Dimension sprechen wir über die kommunikativen Kompetenzen, bzw. Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen), wobei heutzutage alle vier gleichermaßen als wichtig gesehen werden, und über die Teilkompetenzen (Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz), die auch als eine Voraussetzung der kommunikativen Kompetenzen gesehen werden können. Dank der kognitiven Dimension der Lehrziele werden Lernenden landeskundliche Kenntnisse, d.h. Informationen über das Zielland, dessen Bewohner und Kultur vermittelt. Die emotionale Dimension der Lehrziele stellen Haltungen und Einstellungen der Lernenden dar. Dabei werden besonders Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft betont.

Um diese Lernziele zu erreichen, nutzen Lehrkräfte verschiedene Materialien. Schon vor 2020 wurden zwar digitale und elektronische Medien immer mehr zu einem Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, trotzdem wurde oft genug erwähnt, dass die Integration von E-Learning nur zu langsam vorankam (Arnold et al. 2018: 13). Das Maß ihrer Einbeziehung unterschied sich abhängig von der Lehrkraft und ihrer Einstellung dazu, weiterhin auch beispielsweise von der Ausstattung der jeweiligen Schule. Meistens wurden sie als ergänzende Elemente verstanden, die Abwechslung in den Unterricht und/oder in die Selbstlernphasen mitbrachten, motivierend wirkten und Aktivität und Autonomie der Lernenden unterstützten. Wenn jedoch der komplette Fremdsprachenunterricht plötzlich auf die Online-Form umgestellt werden muss, wie es 2020 passierte, können im Kontext der Unterrichtszielsetzung eventuell Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen entstehen, die beispielsweise durch allgemeine Überforderung, technische Mängel seitens der Lehrkraft und/oder seitens der Lernenden verursacht werden können, seien dies ihre technischen Kompetenzen und/oder ihre technische Ausstattung. Daher empfiehlt es sich, sich bei der Planung des Online-Unterrichts zu fragen:

- **Werden alle Teilkompetenzen und Fertigkeiten ausgewogen angesprochen, vermittelt und geübt?**

Keine der vier Teilkompetenzen sollte vernachlässigt oder sogar ausgelassen werden. Außerdem reicht es nicht aus, alleine nur Teilkompetenzen zu erlernen, sie müssen in die kommunikativen Kompetenzen integriert werden (Doyé 1995: 162), wobei alle vier kommunikativen Kompetenzen auch im Online-Unterricht eine gleichwertige Position einnehmen sollten. Hierbei ist zu bedenken, dass die Ausgewogenheit aller Teilkompetenzen und Fertigkeiten schon dadurch bedroht werden kann, dass in der Online-Form den Lernenden das Eine schwieriger als das Andere zu vermitteln ist. Es ist viel einfacher eine grammatische Übung mithilfe eines Online-Instruments vorzubereiten als z. B. Aussprache, Hörverstehen oder Sprechen mit Lernenden im Online-Unterricht zu üben. Somit könnte man in einen überwiegend Grammatik vermittelnden Unterricht hineinrutschen, was zwar kurzfristig kein Problem darstellen müsste, langfristig jedoch die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden deutlich beeinträchtigen würde.

- **Wie vermittle ich die landeskundlichen Inhalte?**

Die Landeskunde gleicht heutzutage nicht mehr nur der faktischen Information über deutschsprachige Länder. Seit Ende der 1970-er Jahre gehört die kommunikative Landeskunde und seit Ende der 1980-er Jahre auch die interkulturelle Landeskunde dazu (Schweiger 2021: 360–362).

Im Rahmen der kommunikativen Landeskunde geht es darum, dass Lernende in möglichst authentischen Situationen handeln, beispielsweise eine Zugverbindung finden, Tickets kaufen, ein Hotelzimmer buchen, eine Reise planen oder sich etwas im Restaurant bestellen. Dazu eignen sich authentische Materialien, wie Fahrpläne, Webseiten, Reisebürokataloge, Speisekarten, die oft online zugänglich sind. An dieser Stelle kann der Online-Unterricht als vorteilhaft bezeichnet werden, denn die Lernenden können solche Materialien selbst im Internet suchen und damit arbeiten. Da jedoch eine Fremdsprache vermittelt wird, müsste dies immer mit aktiver Kommunikation unter den Lernenden verbunden sein. In diesem Zusammenhang kann der Online-Unterricht herausfordernd erscheinen, die Lehrkraft wird gezwungen, neue, vom Präsenzunterricht sich unterscheidende Wege zu suchen und Szenarien zu organisieren, um diese Face-to-Face-Kommunikation zu fördern.
Nicht zuletzt sollte auch nicht die interkulturelle Landeskunde vergessen werden, die eng mit der affektiven Dimension der Lehrziele zusammenhängt. Hier werden die Einstellungen und Haltungen der Lernenden angesprochen, sie werden dazu angeregt sich mit der fremden, aber auch mit der eigenen Kultur auseinanderzusetzen und diese zu vergleichen und ihre ursprünglichen Meinungen ggf. umzudenken.

Abgesehen von diesen oben diskutierten Zielen des Fremdsprachenunterrichts ergänzt Doyé (1995: 164–165), dass es auch allgemeine Ziele der Schule gibt, wie Erziehung zu Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein, zu Kritikfähigkeit, zu sozialem Verhalten und Solidarität, zu Emanzipation, die auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts verfolgt werden sollten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Online-DaF-Unterricht dieselben Ziele wie der Präsenzunterricht verfolgen sollte, um als gleichwertig bezeichnet werden zu können. Die zentrale Position nimmt das Erreichen der kommunikativen Kompetenz der Lernenden ein, also die Befähigung der Lernenden sprachlich handeln zu können. Dass dies nicht immer einfach sein muss, ergibt sich aus den unterschiedlichen Bedingungen, unter denen der Präsenz- und der Online-Unterricht verlaufen. An den Präsenz-Unterricht gewohnte Lehrkräfte werden gezwungen, im Online-Unterricht Vieles, was sie schon gewissermaßen automatisiert im Unterricht einsetzen, umzudenken, den neuen Bedingungen anzupassen und eventuell neue Wege zu suchen. Welche methodischen Vorgehensweisen dabei zu beachten sind, wird im Folgenden näher angesprochen.

Prinzipien des heutigen DaF-Unterrichts

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das Sprachenlernen sehr vielfältig ist und daher mit einem methodischen Konzept praktisch nicht erfassbar. So folgt der heutige Fremdsprachenunterricht eher Prinzipien (statt einer klaren Methode), dank deren die Qualität des Unterrichts und dadurch das erfolgreiche Fremdsprachenlernen gefördert werden. Diese Prinzipien besitzen einen hohen Allgemeinheitsgrad und somit sind sie in spezifischen Unterrichtsbedingungen leichter einsetzbar, als ein geschlossenes methodisches Konzept (Janíková 2012: 111). In der Kategorisierung der Prinzipien sind sich verschiedene Autoren nicht einig. Butzkamm (2005: 45) nennt insgesamt zehn Prinzipien: das Prinzip der Mündlichkeit, der Kommunikation, der funktionalen Fremdsprachigkeit, der Handlungsorientierung, des systematischen Übens, der muttersprachlichen Vorleistung, der Individualisierung oder Lernerorientierung, des selbstständigen Lernens, der Entwicklung der ganzen

Schülerpersönlichkeit und der emotionalen Sicherheit. Funk (2010: 942–943) erwähnt dagegen zwölf Prinzipien: Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Aufgabenorientierung, Individualisierung und Personalisierung, Autonomieförderung, Interaktionsorientierung, Reflexionsförderung, Automatisierung, Transparenz und Partizipation, Evaluationskultur, Mehrsprachigkeit und Lehr-/Lernkultursensibilisierung. Königs (2010: 326–328) spricht unter dem Einfluss der psycholinguistischen und lernpsychologischen Erkenntnisse über sechs Prinzipien: Prinzip der Strategiebildung, der Autonomie, der Individualisierung, der Bewusstheit und Bewusstmachung, der Musterbildung, der Anknüpfung an Bekanntes und die positive Seite des Transfers. Fritz und Faistauer (2008) unterteilen die Prinzipien in drei Gruppen, und zwar in a) didaktische Prinzipien, die allgemein formuliert sind und zu denen Lernerorientierung, Kooperation, Mehrsprachigkeit, Authentizität und Autonomie gehören, b) methodische Prinzipien, die mit der Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen, wie beispielweise Wiederholung, Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt, Transparenz, Abwechslung der Sozialformen, und c) spracherwerbsbezogene Prinzipien, die die Erwerbsprozesse von Lernenden betreffen, wie Ausgewogenheit von implizitem und explizitem Wissen, Interaktion, intensiver Input oder Berücksichtigung der individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden.

All diese erwähnten Kategorisierungen unterscheiden sich zwar auf den ersten Blick, haben jedoch bei genauerer Betrachtung Vieles gemeinsam. Im Folgenden werden ausgewählte Prinzipien einzeln thematisiert, wobei der Fokus auf diejenigen gelegt wird, die im Kontext des Online-Unterrichts unserer Meinung nach besonders zu behandeln sind.

a) Lernerzentriertheit/Lernerorientierung

Das Sprachenlernen ist ein individueller Prozess, denn jedes Individuum verfügt über spezifische Fähigkeiten, Erfahrungen, Kenntnisse. Daher ist die Lernerzentriertheit/Lernerorientierung heutzutage als lerntheoretische Basis für alle Lehr- und Lernprozesse zu verstehen (Janíková 2012: 114). Somit steht im Zentrum des heutigen Unterrichts die Individualität jedes einzelnen Lernenden. Seine Lebenswelt, Bedürfnisse und Interessen sollten die Auswahl der Themen und Materialien beeinflussen, seine Lernspezifika, wie beispielsweise seine Lernerfahrung, -voraussetzungen und -gewohnheiten, sein Lerntyp oder Lerntempo sollten ebenfalls berücksichtig werden. Im Online-Unterricht gewinnen weitere Spezifika der Lernenden an Bedeutung, wie z. B. ihre technischen Kompetenzen oder Fähigkeit sich am Computer (meist lange sitzend) zu konzentrieren. Dies alles stellt prinzipiell hohe Ansprüche an die Lehrkraft, denn eine Voraussetzung dessen, einen lernerorientierten Unterricht zu realisieren, ist einerseits ihre gute Kenntnis der einzelnen Lernenden, andererseits jedoch auch ihre Flexibilität, um fähig zu sein, ihren Unterricht an die einzelnen Lernenden anzupassen.
Angeknüpft an die oben aufgezählten Ziele des heutigen Fremdsprachenunterrichts muss in diesem Kontext der Lernerorientierung ergänzt werden, dass in ganz spezifischen Fällen auf die Gesamtheit der Ziele verzichtet werden kann, beispielsweise wenn es sich um einen Unterricht von Schülern mit mangelnden Voraussetzungen handelt und infolge dessen alle vier Kompetenzen nicht oder äußerst schwierig zu erlangen wären (Doyé 1995: 162–163). In solchem Falle ist eine Konzentration auf die für diese Schüler „wichtigeren" Kompetenzen vertretbar.

Koeppel (2016: 63–65) geht in der Definition des Begriffes Lernerzentriertheit noch weiter und versteht darunter auch das veränderte Rollenverhalten im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden sollten demnach mehr Raum bekommen, um sich am Unterricht, seiner Organisation und seinem Verlauf aktiv zu beteiligen. Viele Tätigkeiten, die früher nur der Lehrkraft zustanden, können Lernende übernehmen, u.a. selbst Materialien in den Unterricht bringen oder mindestens bei ihrer Auswahl mitwirken, statt des Lehrers eine Diskussion leiten, sich gegenseitig korrigieren oder ihre Arbeit evaluieren. Dies führt zur größeren Aktivierung der Lernenden, die sowohl motivierend wirkt, als auch mehr Gelegenheit zur aktiven Sprachbenutzung bietet.

Für die organisatorischen Angelegenheiten, an denen sich auch Lernende beteiligen sollten, eignen sich im Online-Unterricht verschiedene Umfrageinstrumente (AnswerGarden, Bittefeedback, Mentimeter, PollEverywhere, Polllab u.a.) und Whiteboards (Bitpaper, Jamboard, Scrumblr u.a.). Mithilfe dieser können schnell Meinungen und Vorschläge der Lernenden gesammelt werden, die anschließend diskutiert werden können. Die Lernenden fühlen sich durch diese Einbeziehung in die Organisation des Unterrichts mehr mit ihren Meinungen berücksichtigt und empfinden infolge dessen den Unterricht positiver.

b) Kooperation und Interaktion

Sprache ist ein Kommunikationsmittel, somit ist das Sprachenlernen mit der Kommunikation und Kooperation eng verbunden, denn diese ermöglichen erst den Lernprozess als einen aktiven Prozess zu gestalten. Wie Frinz und Faistauer (2008: 125) anführen, handelt es sich bei dem kooperativen Unterricht um mehr als bloßen Gruppenunterricht. Im Rahmen der Gruppen- und Paararbeit lösen Lernende gemeinsame Problemstellungen und Aufgaben, übernehmen Verantwortung und unterstützen sich gegenseitig. Den Lehrkräften wird die Moderatoren- und Helferrolle zugeschrieben.
Hiermit hängt eng auch das Prinzip der Interaktion zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der zu erlernenden Sprache zusammen (Fritz/Faistauer 2008: 131). Die Lernenden sollten möglichst viel Gelegenheit erhalten miteinander im Unterricht zu kommunizieren, bzw. mit der Sprache zu handeln, frei zu sprechen und zu schreiben. Faßler (zit. nach Rösler 2010: 15–16) unterscheidet in diesem Kontext zwei Begriffe. Die Interaktion beschränkt er auf die Situation des direkten Austausches sichtbar und zeiträumig einheitlich anwesender Menschen. Dagegen stellt er den Begriff Interaktivität, der „Standards der Schaltung, der Speicherung, der Verarbeitung und menschliche Handlungsdimensionen als simultane Bedingung für Verständigung voraussetzt".

Um im Online-Unterricht das Verlangen nach Kooperation und Interaktion zu erfüllen, wird besonders in Rahmen der mündlichen Kommunikation viel organisatorisches und methodisches Geschick von der Lehrkraft benötigt, denn im Gegensatz zum Präsenzunterricht ist schon die Organisation einer bloßen Gruppenarbeit deutlich schwieriger. Die Aufteilung in Gruppen kann abhängig von der Plattform, die zum Online-Unterricht benutzt wird, viel Zeit in Anspruch nehmen, die Lehrkraft kann dann in einem Moment immer nur die Arbeit einer der Gruppen verfolgen und verliert den Gesamtüberblick über die Tätigkeit aller Gruppen, ihre eventuellen Zwischenfragen oder Schwierigkeiten, bei denen sie behilflich sein sollte. Dies impliziert höhere Ansprüche an die Lernenden selbst, ihre kooperativen Fähigkeiten und Selbstständigkeit, gleichzeitig auch an die präzisen Aufgabenstellungen und gute Organisation seitens der Lehrkraft.

Im Gegensatz dazu ermöglichen Online-Instrumente wie Chats oder Foren bezüglich der schriftlichen Kommunikation einen natürlichen Austausch unter den Lernenden, was gleichzeitig die unten erwähnte Authentizität des Unterrichts fördert. Rösler (2010: 50–63) unterteilt diese in synchrone kooperative Arbeitsformen, wie Chats, und asynchrone kooperative Arbeitsformen, beispielweise E-Mails. Jede dieser Arbeitsformen besitzt ihre Vorteile aber auch Gefahren. Im Chat muss man schnell reagieren und somit handelt es sich praktisch um eine getippte mündliche Kommunikation. Lerner können dadurch aber auch überfordert werden und viele Fehler produzieren. Darüber hinaus droht auch inhaltliche Banalität und Entstehung einer falschen Vorstellung über das Schreiben als Fertigkeit. Beim E-Mail-Schreiben hat der Lernende dagegen viel mehr Zeit zum Nachdenken über die richtige Formulierung und er kann auch im Nachhinein das Geschriebene korrigieren und verbessern. Hierbei muss jedoch ergänzt werden, dass die heutigen Lernenden üblicherweise kaum noch E-Mails schreiben und daher ist diese Art der Kommunikation weit entfernt von ihrem Alltag und besitzt nicht das Merkmal der Authentizität.

c) Mehrsprachigkeit

Die Forderung der Europäischen Kommission nach Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger ist nicht neu, jedoch immer noch aktuell. Neben den Vorteilen, die die Mehrsprachigkeit für die europäische Gemeinschaft allgemein bringen soll, hat sie auch positive Auswirkungen auf jeden Einzelnen.

Neuner (2003: 14–25) unterschiedet zwischen der inneren und der äußeren Mehrsprachigkeit, wobei er betont, dass die Mehrsprachigkeit uns grundsätzlich eigen ist, denn jeder Mensch besitzt die innere Mehrsprachigkeit, sprich verschiedene Varianten seiner Muttersprache (z. B. Hochsprache, Dialekt, Soziolekt, Fachsprache). Die äußere Mehrsprachigkeit heißt dagegen, dass ein Mensch neben seiner Muttersprache (L1[12]) mindestens zwei Fremdsprachen beherrscht, wobei beim Erlernen dieser Fremdsprachen nicht das muttersprachliche Niveau angestrebt werden muss, sondern man sollte über diese Sprachen für gezielte kommunikative Zwecke innerhalb einer oder mehrerer Domänen verfügen (Vollmer 2004: 238). So können in den erlernten Sprachen unterschiedliche Kompetenzniveaus und Sprachprofile erreicht werden. In diesem Sinne bedeuten mehrsprachige Bürger in Europa, so die Absicht der Europäischen Kommission, eine größere Konkurrenzfähigkeit Europas, aber auch bessere Verständigung zwischen einzelnen Ländern, besonders Nachbarländern.

In den meisten nicht deutschsprachigen Ländern in Europa wird Deutsch meist erst als L3 nach Englisch unterrichtet. Da Englisch und Deutsch in eine Sprachfamilie gehören, können besonders im Anfänger-Deutschunterricht die bisherigen Englischkenntnisse der Lernenden genutzt werden. Die Lernenden sind zu Beginn des L3-Unterrichts kein unbeschriebenes Blatt mehr (Hufeisen 2003: 9). Sie haben schon gewisse Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen, können ihr deklaratives und prozedurales Wissen über Sprachen und Sprachenlernen nutzen und somit müssen sie nicht von Null beginnen und können mindestens im Anfangsunterricht die L3 viel schneller und leichter lernen.

[12] Im Text werden Sprachen nach dem Usus folgendermaßen bezeichnet: L1=Muttersprache, L2=erste Fremdsprache, L3=zweite Fremdsprache.

Neurodidaktische Untersuchungen (Grein 2013: 43–44) haben nachgewiesen, dass die einzelnen Sprachen im Gehirn nicht voneinander getrennt gespeichert werden, sondern dass sie miteinander vernetzt sind. Im DaF-Unterricht, um das effektivere Lernen zu unterstützen, sollte daher die integrierte Mehrsprachigkeit gefördert werden (Hallet & Königs, zitiert nach Janíková 2012: 117), d. h. man sollte die gelernten Sprachen nicht voneinander getrennt lernen, sondern nach Gemeinsamkeiten der Sprachen suchen, die das Erlernen der L3 erleichtern und gleichzeitig die Unterschiede deutlich machen, um den negativen Transfer zu vermeiden. Die im L2-Unterricht entwickelte Lernstrategien können im L3-Unterricht genutzt und weiterentwickelt werden.

Obwohl allgemein befürchtet wird, dass die Reihenfolge Deutsch nach Englisch nicht die idealste ist, und zwar besonders aus Gründen der schwindenden Motivation zum Deutschlernen, nachdem Englisch als Lingua Franca Vielen als genügend für Kommunikationszwecke erscheinen mag (Hufeisen 2003: 9), sind die vorherigen Englischkenntnisse im Online-DaF-Unterricht für die Lernenden noch aus einem Grund vorteilhaft. Sie können sie beispielsweise beim Recherchieren im Internet oder für Mediationszwecke nutzen.

d) Authentizität

Seit langem wird die Authentizität des Unterrichts angestrebt. Dies bedeutet nicht nur authentische Materialien im Unterricht zu benutzen, d. h. beispielsweise Texte, die von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst wurden, sondern vor allem den Unterricht so zu gestalten, damit Lernende in authentischen, bzw. realitätsnahen Situationen als sie selbst handeln können (Fritz/Faistauer, 2008: 126).

Was die im Unterricht benutzen Materialien betrifft, so kann der Online-Unterricht in diesem Sinne als vorteilhaft gesehen werden, denn die Lernenden können, schon an ihrem PC sitzend, im Internet viele solche finden und mit ihnen arbeiten, seien es Speisekarten, Landkarten, Fahrpläne, Webseiten, Werbungen usw. Viel anspruchsvoller kann aber die Realisierung einer realitätsnahen Situation im Online-Unterricht sein. Während im Präsenzunterricht beispielsweise eine Szene im Restaurant von Lernenden gespielt werden kann, indem sie die Rolle des Kellners und des Gastes übernehmen, würde dies im Online-Unterricht als sehr künstlich wirken und müsste daher durch eine Alternative ersetzt werden, wie z. B. eine telefonische Bestellung von Gerichten bei einem Lieferservice. Auch hier werden also die Flexibilität und Kreativität von der Lehrkraft verlangt, um einige gewohnte Szenarien im Unterricht zu bedenken und eventuell neue zu kreieren.

e) Autonomie

Autonomes Lernen ist ein allgemeines pädagogisches Ziel, das in jedem Unterricht fokussiert werden sollte. Die Lernenden sollten schrittweise die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, sei es die Zielsetzung, das Planen, die Durchführung oder die Evaluierung des eigenen Lernprozesses, um somit schließlich für das lebenslange Lernen ausgestattet zu sein. Die Autonomieentwicklung ist ein langwieriger Prozess, der seitens der Lehrkraft unterstützt und aktiv gefördert werden sollte. So können sich Lernende auch an der Definition der Ziele, der Inhalte und Methoden des Unterrichts beteiligen, sie können selbständig mit anderen Lernenden kooperieren und auch

den Verlauf des Unterricht, seine Ergebnisse und das eigene Lernen evaluieren (Fritz/Faistauer, 2008: 127).

Im Zusammenhang mit dem E-Learning führt Rösler (2010: 10–11) an, dass dieser die Lernerautonomie zwar primär gut unterstützt, jedoch muss dabei bedacht werden, dass mit den Freiheiten und Optionen am besten engagierte und effektiv und nachhaltig lernende Lernende, sog. Lernprofis, umgehen. Bei schwachen Lernenden mit unterentwickeltem Lernmanagement kann dies im Gegensatz dazu eher ein bedrohliches Szenario darstellen. Diese Feststellung könnte auch auf den Online-Unterricht übertragen werden. Als Folgerung aus dieser Erkenntnis muss wieder die Lehrkraft sowohl über eine gute Kenntnis der einzelnen Lernenden verfügen, als auch den schwächeren genügend Hilfestellungen zur Steuerung des Lernprozesses zur Verfügung stellen. Im Einklang damit empfehlen Arnold et al. (2018: 296) den Lernenden zu Beginn eine erste grobe Vorstellung zu vermitteln, was sie warum und mit welchem Ziel erlernen sollen, damit sie danach den eigenen Lernprozess aktiv beginnen können. Als ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts in diesem Zusammenhang sind das Thematisieren und das Ausprobieren verschiedener Lernstrategien zu bezeichnen, um den Lernenden zu ermöglichen, die für sie geeigneten zu finden und in ihr Repertoire einzubeziehen.

Darüber hinaus stellt Rösler (2010: 39) fest, dass trotz der Verantwortung der Lehrkraft für einen inhaltlich und sprachlich gut strukturierten Unterricht die motivierende Selbstbestimmung durch die Lernenden, was beispielsweise die Inhalte betrifft, dank der digitalen Zugriffe auf Informationen und neu geschaffener Kommunikationskanäle leichter möglich sein müsste.

f) Abwechslung

Monotonie tötet die Motivation. Im Unterricht ist es daher wünschenswert, dass sich verschiedene Sozialformen, Medien und Materialien, Aktivitäten, Aufgabenstellungen und Kommunikationskanäle während des Unterrichts immer wieder abwechseln, um die Lernenden zu aktivieren, ihre Konzentration und ihr Interesse zu fesseln und sie zu motivieren. Außerdem wird somit jeder Lernende mit seinen Vorlieben und Lerngewohnheiten auf seine Kosten kommen.

Inzwischen gibt es eine Mehrzahl von Online-Instrumenten, mit deren Hilfe verschiedene Online-Übungen erstellt werden können. Als Vorteil von vielen Online-Werkzeugen kann nach Boeckmann (2008: 51) ihre Interaktivität gesehen werden. Im Gegensatz zu traditionellen Arbeitsblättern und Übungen ermöglichen sie eine sofortige Rückmeldung zur Lösung und auch die Möglichkeit eines zweiten Versuchs, was die Lernautonomie, aber auch das Lernerfolgsgefühl und dadurch die Lernmotivation unterstützt. In diesem Zusammenhang muss jedoch betont werden, dass zugleich die Gesamtstruktur der einzelnen Stunden bedacht werden muss, damit der Online-Unterricht auch methodisch logisch aufgebaut wird und nicht zu einer bloßen Sequenz von einzelnen, wenn auch interessanten Einzelübungen wird, die zwar ein interaktives Drillen ermöglichen, aber nicht die kommunikative Kompetenz fördern. Diese Einzelübungen müssen nützliche Bausteine darstellen, die in das Mosaik verschiedener, die Kommunikation unterstützender Aktivitäten eingesetzt werden.

All diese oben angesprochenen Prinzipien des heutigen Unterrichts sind, wie gezeigt, allgemein gültig und deswegen in jeder Form des Unterrichts einzuhalten, um die Qualität des Unterrichts nicht zu gefährden und somit das erfolgreiche Lernen zu unterstützen. Die Tatsache, dass der heutige Unterricht keinem festen methodischen Konzept, sondern Prinzipien folgt, kann auch in solchen Fällen, wie beim Umstieg vom Präsenz- zum Online-Unterricht als vorteilhaft gesehen werden, denn die Lehrkräfte haben dadurch für diese Umstellung mehr Raum zur Verfügung. Trotzdem ist dies mit großen Ansprüchen sowohl an Lernende als auch an Lehrkräfte verbunden, die im Folgenden angesprochen werden.

Herausforderungen für die Akteure des Online-Unterrichts

Wie oben schon angedeutet, geschah 2020 die Umstellung von einem Präsenz- zu einem Online-Unterricht plötzlich, ohne Vorwarnung. Von einem Tag auf den anderen mussten sowohl Lehrkräfte als auch Lernende reagieren und sich den neuen Bedingungen anpassen. Gewohnte Vorgehensweisen im Unterricht mussten durch neue ersetzt werden. Neue digitale Methoden mussten entwickelt und eingesetzt werden, um die Lernenden weiter unterrichten zu können und damit die Bildungsziele auch in diesen veränderten Bedingungen zu verfolgen und zu erfüllen. Dass dies mit einigen Schwierigkeiten verbunden war, muss sicherlich nicht betont werden. Im Folgenden werden einige Schlüsselbereiche aufgezählt, die als herausfordernd in diesem Kontext bezeichnet werden können.

1) Technik

Als erstes ist die Erreichbarkeit der Lernenden zu erwähnen, die als grundsätzlicher Ausgangspunkt für einen online organisierten Unterricht gesehen werden kann. Dazu wird eine ausreichende technische Ausstattung der Lernenden und Lehrkräften benötigt. Nicht jede Familie hatte zu Beginn des Lockdowns für jedes Kind einen Computer zur Verfügung, bei vielen war ein fehlender oder nicht genügend starker, bzw. stabiler Internetzugang das Problem. Ähnliche Probleme plagten auch die Lehrkräfte. Außerdem müssen die Beteiligten lernen, wie man mit den konkreten Lernplattformen und auch mit einzelnen Tools umgeht.

2) Sozialer Kontakt

Allgemein folgt aus verschiedenen Untersuchungen, dass Schüler während des Online-Unterrichts auf Dauer unter fehlendem sozialem Kontakt gelitten haben (vgl. z. B. Rokos/Vančura 2020 oder Smetáčková 2021). Abgesehen davon ist auch während des Online-Unterrichts der Kontakt zu der Lehrkraft und zu den Mitschülern erschwert. Wenn man im Präsenz-Unterricht beispielsweise plötzlich nicht weiß, woran man gerade arbeitet, kann man bei seinem Nachbarn nachsehen oder man kann ihn auch leise fragen. Während der Einzelarbeit (aber auch Gruppenarbeit) kann man die Lehrkraft um eine Erklärung oder eine kleine Hilfestellung bitten, ohne dass man dadurch den Rest der Klasse stören müsste, denn die Lehrkraft kann zu dem Einzelnen (oder zu der Gruppe) kommen und nur ihm (ihnen) behilflich sein. Im Online-Unterricht hat man diese Möglichkeit nicht. Man muss die Lehrkraft im Plenum fragen und dadurch wird der Verlauf des Online-Unterrichts viel öfter

unterbrochen oder gestört. Um dies etwas zu minimalisieren, verlangt es noch präzisere Aufgabenstellungen von der Lehrkraft.

3) Bewegung

Laut empirischer neurodidaktischer Untersuchungen wirkt Bewegung lernunterstützend, denn sie fördert die Wahrnehmungsfähigkeit, die Konzentrationsspanne und allgemein die Leistungsfähigkeit (Grein 2013: 70). Zusätzlich unterstützt sie positive, mit dem Unterricht verbundenen Emotionen, die motivierend wirken (Marečková 2011: 79–80). Während man im Präsenzunterricht immer wieder die Lernenden in Bewegung bringen kann, sei es nur das Gehen an die Tafel oder verschiedene mit Bewegung verbundene Aktivitäten, sitzen sie im Online-Unterricht ständig, oft mehrere Stunden am Stück an ihren Computern, was sich u.a. negativ auf ihre Aufmerksamkeit auswirken könnte. Daher müsste auch im Online-Unterricht daran gedacht werden und den Lernenden eine Gelegenheit zur Bewegung angeboten werden.

4) Struktur und Inhalt der Unterrichtsstunde

Bezüglich der Struktur und des Inhalts der einzelnen Unterrichtsstunden in der Online-Form ergeben sich aus dem oben angeführten einige potenzielle Schwierigkeiten. An dieser Stelle, um sich nicht zu wiederholen, zählen wir sie nur auf. Es handelt sich vor allem um folgende:

- Alle Fertigkeiten und Teilkompetenzen ausgewogen üben
- Genügend Raum zur Sprachanwendung geben
- Einzelne Stunden abwechslungsreich und logisch aufbauen
- Alle Lernenden berücksichtigen und kognitiv aktivieren
- Überblick über einzelne Lernende, aber auch einzelne Gruppen nicht verlieren
- Genügend klare Anweisungen und Regeln formulieren

Zum Schluss muss noch ergänzt werden, dass die hier angesprochenen potenziellen Schwierigkeiten nicht als eine komplette Auflistung aller möglichen verstanden werden sollten, sondern eher als typische Beispiele, denn abhängig von konkreten Lernergruppen und/oder einzelnen Lernenden könnten eventuell noch andere, für sie spezifische entstehen.

Fazit

In diesem Kapitel wurden die Ziele und Prinzipien des Online-DaF-Unterrichts angesprochen und dabei sowohl Vorteile als auch potenzielle Schwierigkeiten dieser Form gezeigt. Grundsätzlich ist zu betonen, dass sich in beiden Aspekten der Online-Unterricht nicht vom Präsenz-Unterricht unterscheiden sollte. Er sollte die Zielsetzung verfolgen, die Lernenden dazu zu befähigen, in authentischen Situationen adäquat sprachlich handeln zu können. Methodisch gesehen sollte der Unterricht lernerzentriert und authentisch sein, die Kooperation, Interaktion und Autonomie unterstützen und die Mehrsprachigkeit der Schüler nutzen. Jede Unterrichtsstunde, um den Lernerfolg der Lernenden zu unterstützen, sollte gut strukturiert, logisch aufgebaut und abwechslungsreich sein, was die Aktivitäten, Sozialformen und Medien betrifft.

Abschließend ist hervorzuheben, dass obwohl die Umstellung auf den Online-Unterricht 2020 aufgrund des durch die Corona-Pandemie erzwungen Lockdowns nicht freiwillig war, haben alle Beteiligten dadurch Neues gelernt. Was als positiv gesehen werden kann, ist die Tatsache, dass dies mit der Rückkehr zum Präsenz-Unterricht nicht verloren gegangen ist. Vieles kann weiterhin genutzt werden, beispielsweise verschiedene Tools können auch im Präsenz-Unterricht zum Einsatz kommen und ihn bereichern. Außerdem sind wir inzwischen fähig, in Notfällen den Unterricht auch z. B. in der hybriden Form zu gestalten und so die Anwesenheit auch denjenigen zu ermöglichen, die ihn sonst z. B. aus Gründen einer langen Krankheit verpassen müssten.

Literatur

ARNOLD, P./KILIAN, L./THILLOSEN, A./ZIMMER, G. (2018). *Handbuch E-Learning*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BOECKMANN, K.-B. (2008). Technologie ist kein Ersatz für Didaktik. Wie bei der Nutzung digitaler Technologien in der Sprachvermittlung oft die Prioritäten verwechselt werden. In: E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* . Wien: Verband österreichischer Volkshochschulen, 50–53.

BUTZKAMM, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: A. Franke.

BUTZKAMM, W. (2005). Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: J.-P. Timm (Hrg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 45–52.

DOYÉ, P. (1995). Lehr- und Lernziele. In: K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 161–166.

FRITZ, T./FAISTAUER, R. (2008). Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts. In: E. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Wien: Verband österreichischer Volkshochschulen, 50–53.

FUNK, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Berlin: Walter de Gruyter, 939–951.

GREIN, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende.* Ismaning: Hueber Verlag.

HUFEISEN, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: B. Hufeisen, & G. Neuner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7–11.

JANÍKOVÁ, V. (2012). Prinzipien eines Sprachunterrichts im Wandel der Zeit. In: *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, 5(2), 109–118.

KOEPPEL, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KÖNIGS, F. G. (2010). Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens. In: W. Hallet, & F. G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 326–329.

MAREČKOVÁ, P. (2011). Emoce a učení se cizímu jazyku. In: V. Janíková et al.: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 78–103.

NEUNER, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.

ROKOS, L./VANČURA, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. In: *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.

RÖSLER, D. (2010). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH.

SCHWEIGER, H. (2021). Konzepte der Landeskunde und des kulturellen Lernens. In: C. Altmayer et al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler Verlag, 358–375.

SMETÁČKOVÁ, I. (2021). Žákovské hodnocení distanční výuky: podzim 2020 v perspektivě druháčků. In: R. Švaříček, & H. Voňková (Hrsg.): *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*. Brno: Masarykova univerzita, 326–329.

VOLLMER, H. J. (2004). Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 238–248.

II Online-DaF-Unterricht

2 Online-DaF-Unterricht und seine Formen

Martin Lachout (Univerzita Jan Evangelista Purkyně v Ústí nad Labem, Tschechien)

Einleitung

Wie andere Disziplinen unterliegt auch die Sprachdidaktik einer ständigen Entwicklung. Das Ziel der Didaktiker:innen ist es Lehrmethoden zu entwickeln, die nicht nur effektiv sind, sondern auch das Interesse der Schüler:innen an einer Fremdsprache wecken, das traditionelle Konzept des Sprachunterrichts bereichern und die Schüler:innen zum selbstständigen Arbeiten und zu einer verantwortungsvolleren Herangehensweise an das Lernen motivieren. Die neuen Lehrntechnologien oder auch Medien spielen dabei eine große Rolle. An dieser Stelle ist zuerst zu klären, was sich sich hinter dem Begriff des Mediums verbirgt. Das Langenscheidt-Großwörterbuch zum Beispiel versteht unter einem Medium „ein Mittel, mit dem man Informationen weitergeben kann" (Götz 2003: 654). Im DUDEN-Wörterbuch finden wir für den Terminus dagegen folgende Definition: „Einrichtung, organisatorischer u. technischer Apparat für die Vermittlung von Meinungen, Informationen, Kulturgütern; eines der Massenmedien Film, Funk, Fernsehen, Presse" (Duden 2006). Neben der klassischen Auffassung der Medien gibt es heute auch den Terminus „Neue Medien". Es handelt sich dabei um die „Gesamtheit moderner [untereinander vernetzbarer] Techniken im Bereich der Unterhaltungselektronik, Datenverarbeitung u. Telekommunikation" (ebd.).

Wenn wir also über Medien sprechen, müssen wir über die Entwicklung digitaler Technologien sprechen. Der Begriff digitale Technologien kann als Synonym für andere Begriffe wie Informations- und Kommunikationstechnologien verstanden werden. Zu den elementaren digitalen Technologien, die nicht nur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, gehören Datenprojektoren, Desktop-Computer, interaktive Whiteboards, Tablets, Smartphones, Laptops, Fernseher, die als interaktiver Touchscreen-Fernseher funktionieren, aber auch als interaktives Touch-Panel, als Visualisierer verwendet werden kann. Neben der aufgeführten Hardware gehört auch Software, in diesem Fall sind es verschiedene Programme und Anwendungen.

Digitale Technologien und deren Entwicklung sind zweifellos einer der Hauptakteure des gesellschaftlichen Wandels angesehen werden. Sie stellen die grundlegende Infrastruktur für die Erstellung, Verarbeitung und Übertragung von Informationen dar und werden in allen Bereichen des aktuellen Lebens eingesetzt, wie in Politik, Wirtschaft, Kultur, Sozialwissenschaften und Bildung. Ihr Einsatz ist beträchtlich, aber die Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Technologien hängt in hohem Maße von der Fähigkeit ab, effektiv mit ihnen zu arbeiten. In engem Zusammenhang damit steht das Thema Informationskompetenz, das sich auf die Fähigkeit bezieht, digitale Technologien wirksam zu nutzen, d. h. nicht nur in rein technischem Maße. Auch der eigene Umgang mit der Recherche, Datenausgabe, in Relation zu den eigenen Lernzielen spielt hier eine große Rolle.

Zur Kategorie der digitalen Technologien als didaktische Hilfsmittel gehören auch elektronische Lehrbücher, elektronische Wörterbücher mit der Möglichkeit, die Aussprache eines bestimmten Ausdrucks zu suchen und abzuspielen, Online-Editoren mit Grammatik- und Rechtschreibkorrektur.

Das Angebot digitaler Technologien ist in der heutigen Zeit sehr breit. Damit eine Lehrkraft digitale Technologien im Unterricht einsetzen kann, muss sie mit der Bandbreite der Werkzeuge und ihren spezifischen Einsatzmöglichkeiten hinreichend vertraut sein. Digitale Technologien ermöglichen es den Lehrkräften, die Aktivitäten von Schüler:innen und Student:innen im Klassenzimmer zu verwalten, ihre Lernfortschritte kontinuierlich mitzuverfolgen, aber auch Feedback von ihnen zu erhalten. Im Rahmen des Unterrichts ist eine intensive Interaktion zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen unerlässlich. Der unbestreitbare Vorteil der Nutzung digitaler Technologien durch Schüler:innen und Student:innen besteht darin, dass sie in ihrem eigenen Tempo arbeiten können. Digitale Technologien im Fremdsprachenunterricht können auf allen Ebenen der Sprache, in allen sprachlichen Ressorucen und der Sprachkompetenz (Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche und mündliche Fertigkeiten) erfolgen. Angesichts der Erfahrungen mit Covid 19, mit denen fast die ganze Welt konfrontiert wurde, hat E-Learning an Bedeutung gewonnen und kann auch weiterhin als eine Form des Fernunterrichts genutzt werden.

Bevor wir jedoch konkreter die Möglichkeiten eines Online-Unterrichts eingehen, möchten wir an dieser Stelle zwei Unterrichtsarten voneinander abgrenzen, den Präsenzunterricht und den Distanzunterricht.

Präsenz- versus Distanzunterricht

Unter dem Begriff Präsenzunterricht verstehen wir so eine Art Form des Unterrichts, bei dem sowohl die Lernenden als auch die Lehrkraft selbst physisch anwesend sind. Distanzunterricht heißt, stark vereinfacht, Präsenzunterricht auf Distanz. Dabei sind zwei Arten des Distanzunterrichts zu unterscheiden. Den synchronen und den asynchronen Distanzunterricht.

Der synchrone Distanzunterricht findet quasi „live“ statt, anders ausgedrückt handelt es sich um einen interaktiven Zwei-Wege-Online-Unterricht, bei dem Lehrkräfte in Echtzeit unterrichten und zu der gleichen Zeit nehmen Schüler:innen / Student:innen per Video bzw. - Audiokonferenz am Unterrichtsgeschehen teil. Sie haben dabei die Möglichkeit, Fragen zu stellen und sich mit der Lehrkraft auszutauschen. Dadurch bleibt der Unterricht interaktiv.

Beim asynchronem Distanzunterricht geht es darum, dass Schüler:innen und Student:innen für sich selbst lernen. Lehrkräfte bereiten für sie Materialien wie z.B. Arbeits-/Aufgabenblätter, Lernvideos oder Audiodateien auf bestimmten Lernplattformen vor, Schüler:innen bearbeiten sie in einem vorher bestimmten Zeitraum und reichen danach die Lösungen bei der Lehrkraft ein. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und der Austausch der Aufgaben findet per E-Mail oder über externe Dienste wie WhatsApp, Moodle usw. statt.

Eine der Arten des Distanzunterrichts ist das E-Learning, dem wir unsere Aufmerksamkeit im nächsten Kapitel widmen werden.

Arten des Distanzunterrichts

1) Das E-Learning

Der Terminus E-Learning setzt sich, wie es deutlich ist, aus zwei Teilen zusammen: Die Vorsilbe „e“ kann als „elektronisch“ übersetzt werden, d.h. sie bezieht sich auf die Ressourcen und Werkzeuge digitaler Technologien, das nachstehende „Learning“ trägt die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Lernen: Der Bindestrich zwischen „e“ und „Lernen“ kann somit tatsächlich die „Verschmelzung“ oder Konvergenz der Fähigkeiten von Online-Technologien und Lernprinzipien, aber auch die (individuellen) Bedürfnisse aller Bildungsakteur:innen symbolisieren. Die Definition von E-Learning ist nicht ganz einheitlich, und die Ansichten der Experten zu diesem Thema gehen in einigen Punkten auseinander.

Das E-Learning, auch E-Teaching oder computergestütztes Lernen im Allgemeinen ist eine besondere Form der Bildungsaktivität, bei der Lehrkräfte und Schüler:innen mithilfe eines Computers miteinander interagieren. Auch hier wird das gleiche Lernziel verfolgt wie beim traditionellem Präsenzunterricht, allerdings ist das notwendige Werkzeug beim E-Learning der Computer. Wichtig dabei ist, dass *das* menschliche Zutun nicht vernachlässigt wird. Nach wie vor sind es die Lehrer:innen, die die Lektionen vorbereiten, sie ihren Schülern:innen präsentieren, die einzelnen E-Kurse verwalten und die E-Learning-Umgebung entsprechend der Anforderungen modifizieren.

Beim E-Learning handelt es sich also, sehr vereinfacht gesagt, um eine Lehrmethode, bei der Informations- und Kommunikationstechnologien für die Gestaltung von Kursen, die Verbreitung von Lerninhalten, die Kommunikation aller Beteiligten und die Verwaltung des Unterrichts bzw. des Studiums eingesetzt werden. Für unsere Zwecke könnte also E-Learning zusammenfassend als Form des Unterrichts definiert werden, bei denen elektronische (digitale) Medien und Netzwerke zur Präsentation und Verteilung von Lernmaterialien verwendet werden zur Erreichung der Lernziele.

E-Learning umfasst in der Regel eine Reihe von Teiltätigkeiten, die in ein kohärentes System integriert sind. Im Prinzip kann es sich beispielsweise um die Erstellung umfangreicher Fernkurse oder um ausgefeilte kollaborative Lernwerkzeuge handeln oder aber einfach um eine Ergänzung zum Präsenzunterricht.

Nach dem anfänglichen Enthusiasmus für die Einführung von E-Learning als ideale Lehrmethode für den Fremdsprachenerwerb in den 1990er Jahren trat allmählich Ernüchterung ein. Der Grund dafür war vermutlich die Art des Einsatzes. Es stellte sich heraus, dass E-Learning als asynchrone Lehrmethode keine optimale Lösung für einen effektiven Fremdsprachenerwerb darstellt und auch nicht werden kann, wenn es einige wichtige Aspekte des traditionellen Unterrichts nicht berücksichtigt. Dazu gehörten zum Beispiel die Unmöglichkeit eines Feedbacks durch den Lehrenden oder der Mangel an zwischenmenschlichem Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, der beim Fremdsprachenerwerb besonders wichtig ist. Deshalb rückt Ende der 90er Jahre des 20. Jhs. das Konzept des Blended-Learnings zunehmend in den Vordergrund.

2) Das Blended-Learning

Blended-Learning (auch als B-Learning bezeichnet) definieren treffend *kurz und bündig* Sauter und Bender in ihrer Publikation *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*: „Blended-Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen' Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining." (Sauter/Bender 2004: 68).

Das Blended-Learning stellt eine Form des elektronisch unterstützten Lernens auf der Grundlage von E-Learning dar, denn es nutzt nämlich die bewährten Vorteile des E-Learnings, ergänzt sie aber durch die Stärken des traditionellen Lernens. Es handelt sich also um eine Kombination aus Komponenten des Präsenzunterrichts, des Online-Unterrichts (E-Learning) und häufig des Fernunterrichts. Diese drei Komponenten des Blended-Learning bilden eine Kombination und ermöglichen darüber hinaus ein flexibleres Konzept des individuellen Lernens. B-Learning ist also eine aktive Unterstützung des Lernens. Im schulischen Umfeld wurde der Begriff „Blended Learning" meist in Verbindung mit Tutorien oder häuslicher Vorbereitung verwendet, bei denen Offline-E-Learning-Tools, in der Regel Multimedia-CDROMs, zum Einsatz kamen. Als Stärken des B-Learnings sind die optimale Ausgestaltung der Vorbereitungsphase und der Nachbereitungsphase von Lernprozessen zu nennen.

Das Konzept des Blended-Learnings verbindet systematisch die Effizienz und Flexibilität elektronischer Lernformen mit den sozialen Aspekten des gemeinschaftlichen Lernens. Handke und Schäfer (2012: 41) kommen nach verschiedenen Untersuchungen zu dem Schluss, „dass B-Learning effektiver und angenehmer für Lernende ist als entweder Präsenz- oder Online-Lehre allein."

Wie bereits oben gesagt wurde, ist beim Blended-Learning die Rede von einer Art „Mischung" ausgewählter Komponenten des derzeitigen (Fern-)Lernens und Online-Lernens, die dann zu einer noch komplexeren Form „gemischt" werden.

Qualitativ hochwertige Blended-Learning-Programme sollten also einerseits die wichtigsten Vorteile sowohl der Komponenten des E-Learning als auch des Präsenzunterrichts nutzen und andererseits deren Nachteile ausgleichen oder versuchen ganz zu eliminieren. Der wichtige springende Punkt dabei ist, dass eine Komponente nicht effektiv arbeiten kann ohne die Einbeziehung der jeweils anderen Komponenten, d. h. die Elemente des Präsenzunterrichts allein werden nicht ausreichend wirksam sein, wenn sie nicht mit den Elementen des Online-Lernens verknüpft werden und umgekehrt.

Beim Blended-Learning ändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte in gewissem Maße. Der Lehrer/die Lehrerin leitet und lenkt den Unterricht weiterhin, verlässt aber allmählich seine traditionelle Autoritätsposition und wird mehr zu einer Art Mentor:in oder Berater:in. Gleichzeitig gibt er oder sie den Schüler:innen genügend Raum, in denen diese eigenen Entscheidungen treffen können. Die Schüler:innen wählen Übungen, Tests, Artikel usw. entweder auf der Grundlage der Anweisungen der Lehrkräfte oder nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen aus. Dies eröffnet den leistungsstärkeren Schülern:innen die Möglichkeit, mit komplexeren und anspruchsvolleren Aufgaben

zu arbeiten, oder umgekehrt den leistungsschwächeren Schülern:innen, immer wieder auf diejenigen Phänomene zurückzukommen, die noch nicht vollständig automatisiert sind.
Die Lehrkraft ist stets über den Lernstand der Gruppe informiert, verfolgt die Vorbereitung der Schüler:innen und hat eine unmittelbare Kontrolle und Rückmeldung während der Tests, die das erworbene Wissen prüfen. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin Hilfe braucht, weiß der Lehrer, die Lehrerin Bescheid und bietet sie an.

Neben den oben angeführten Unterrichtsformen wie Präsenzunterricht, Online-Learning, E-Learning oder Blended-Learning begegnen wir in der heutigen Zeit auch dem Begriff des „M-Learnings".

3) Das M-Learning

Das M-Learning kann man ziemlich einfach als das Mobile-Learning dechiffrieren. Es handelt sich um eine moderne Variante des Distanzunterrichts, bei dem wir mobile Endgeräte verwenden. Unter mobilen Endgeräten verstehen wir vor allem Handys (mobile phones/cell phones) oder diverse Tablets, aber auch Laptops, bzw. auch MP3- oder MP4-Player, mit denen wir via Internet am Unterricht teilnehmen können. [URL 1]

Obwohl M-Learning eine Form der Online-Bildung ist, unterscheiden sich sein Einsatz und seine Vorteile vom traditionellen E-Learning.

Bei allen oben genannten Unterrichtsformen existieren natürlich sowohl Positiva wie auch Negativa. Im nächsten Kapitel widmen wir deshalb unsere Aufmerksamkeit den Vor- und Nachteilen der einzelnen Unterrichtsformen.

Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile der einzelnen Komponenten

Wie bereits erwähnt, weisen alle bereits behandelten Unterrichtsformen sowohl ihre Vorteile, als auch Nachteile auf. Das Ziel dieses Kapitels ist diese aufzulisten.

1) Präsenzunterricht (Face-to-Face-Unterricht/Gesicht zu Gesicht-Unterricht)

Zu Vorteilen des Präsenzunterrichts gehören folgende:

- Schüler:innen stehen zueinander im engen sozialen Kontakt, bilden eine soziale Gruppe, in der das soziale Geschehen eine zentrale Rolle spielt.
- Lehrkräfte und Lernende lernen sich untereinander kennen.
- Schüler:innen lernen dabei Präferenzen beim Lernen zu entwickeln.
- Lehrkräfte haben während der Unterrichtseinheit die Möglichkeit auf eventuelle Missverständnisse, auf Schwierigkeiten beim Verständnis des durchgenommenen Lehrstoffes, Anweisungen zu geben oder auf Anregungen von Schüler:innen direkt zu reagieren.
- Schüler:innen können sich gegenseitig in der Unterrichtseinheit helfen.
- Die Kommunikation ist holistisch.

Als Nachteile können auf der anderen Seite diese Punkte angesehen werden:

- Alle am Unterricht Beteiligten müssen im gleichen Moment am gleichen Ort (in der Schule, Klasse) sein.
- Alle SuS sollten über gleiches relevantes Welt- und Fachwissen verfügen, um den Lernfortschritt gewährleisten zu können.
- Lernende können das eigene Lerntempo nicht selbst bestimmen, was Stress und Demotivation hervorrufen kann.

2) E-Learning

Auch beim E-Learning kann man ziemlich genau Vor- und Nachteile auflisten.

Als Positivum bei E-Learning können folgende Punkte bezeichnet werden:

- Die Schüler:innen können lernen, wann und wo es ihnen passt, sie sind nicht an Zeit und Ort gebunden.
- Die Lernenden können wählen, an welchem Problem sie gerade arbeiten wollen.
- SuS bestimmen, im Unterschied zum Präsenzunterricht, ihr eigenes Lerntempo.
- Schüler:innen arbeiten im optimalen Falle mit gut aufbereiteten und didaktisch durchdachten Unterlagen.
- Die Verwendung von Bildern, Audio, Text, Spielen usw. spricht verschiedene Lerntypen an.
- Der technische Aspekt der Verarbeitung von E-Learning-Materialien und die Interaktivität sind ein motivierender Faktor für die Schüler:innen (Visualisierung und die auditive Seite der Unterrichtsmaterialien, Spiele, Musik, Film- oder Videoarbeit usw.).

Zu den negativen Seiten gehört jedoch:

- Es fehlt der direkte soziale Kontakt zu Mitschülern:innen.
- SuS haben auch keinen direkten sozialen Kontakt mit der Lehrkraft.
- Die Rolle der Lehrkraft als Fazilitator fehlt ab.
- Die durch den Lehrer/die Lehrerin durchzuführende Kontrolle und seine Hilfe kann mangelhaft oder nicht ausreichend sein.
- Schüler:innen müssen über sehr hohe Selbstdisziplin verfügen.
- Es besteht die Gefahr, dass unmotivierte SuS an der Arbeit nicht teilnehmen werden (sie werden sich hinter dem PC „verstecken“).

Gleiches können wir auch beim Blended-Learning beobachten. Zu positiven Seiten des B-Learnings zählen:

- Die Lehrkraft kann in der Regel als Vermittler eingreifen.
- Der Lehrer/die Lehrerin kann auf die Fragen der Schüler:innen eingehen.
- Die SuS stehen in sozialem Kontakt zueinander, sie können zusammenarbeiten. Soziale Ereignisse stehen im Vordergrund.
- Lehrkräfte und Schüler:innen stehen auch in sozialem Kontakt.
- Der Lehrer/die Lehrerin hat eine moderierende Funktion, indem er*sie direkt auf die Fragen der Schüler:innen eingehen kann.
- Kommunikation ist komplex.

- Die Schüler:innen können sich gegenseitig ergänzen, sich in der Kommunikation und beim Lernen unterstützen und sich gegenseitig motivieren.

Auf der anderen Seite bringt das Blended-Learning auch Negativa mit sich. Zu diesen gehören z.B.:

- Das Lerntempo muss nicht an die individuellen Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin angepasst werden.
- Die Lehrkraft und alle Schüler:innen müssen sich zur gleichen Zeit an zu diesem Zweck einem geeigneten Mobilgerät befinden.
- Zur Gewährleistung eines optimalen Lernfortschritts sollten alle SuS so weit wie möglich auf dem gleichen Lernniveau sein.

3) M-Learning

Einer der größten Vorteile der Verwendung eines mobilen Geräts für das Lernen ist seine Flexibilität, d.h. dass das Lernen überall und jederzeit stattfinden kann, sei es zu Hause oder z. B. auf dem Weg zur oder von der Schule, zur Ausbildung oder auf dem Rückweg usw., da die Lernenden heutzutage ihr Mobiltelefon, manchmal sogar ein Tablet, immer bei sich haben. Mit ihrem mobilen Endgerät können die Schüler:innen an praktisch jedem Ort am Unterricht teilnehmen, sofern sie über eine Internetverbindung über ihre eigenen Daten oder über verfügbares WLAN verfügen oder das Lernmaterial zuvor auf ihr Smartphone oder Tablet zum Offline-Lesen heruntergeladen haben. Darüber hinaus können sie auch den Schwierigkeitsgrad einzelner Übungen, Aufgaben und anderer Aktivitäten bestimmen. Damit einher geht das Tempo, das die Schüler:innen wiederum nach ihren eigenen Fähigkeiten wählen.

Ein weiterer Vorteil von M-Learning ist seine Attraktivität für Schüler:innen. Smartphones werden inzwischen von 80 % der Weltbevölkerung genutzt [vgl. URL 2]. Unter den Millennials, die inzwischen mehr als die Hälfte der weltweiten Arbeitnehmer:innenschaft ausmachen, liegt die Mobiltelefonnutzung bei 97 %. Aber Millennials nutzen ihre Mobiltelefone nicht nur, sie hängen auch an ihnen. In 90 % der Fälle haben sie ihr Smartphone immer bei sich. Daher ist es nur logisch, dass der/die moderne Lernende am einfachsten über das Gerät zu erreichen ist, das er/sie am häufigsten benutzt - und auf das er/sie sich am meisten verlässt. Schüler:innen, die mit ihrem eigenen Mobiltelefon lernen, sind bereits an die Funktionsweise des Geräts gewöhnt, so dass die Verwendung dieses Geräts zum Lernen wahrscheinlich weniger entmutigend ist als die Einarbeitung in eine völlig neue Software. Der Touchscreen mobiler Geräte sorgt auch dafür, dass M-Learning interaktiver ist, da er die Lernenden dazu anregt, sich physisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Lernende, die in der Lage sind, ihre eigenen Geräte zum Lernen zu nutzen, erleben wahrscheinlich eine stärker personalisierte Lernreise, bei der sie eine gewisse Kontrolle über den Umfang des Lernens haben und sich an ihre eigenen Zeitvorgaben halten können. All dies kann zu einer höheren Motivation der Lernenden beitragen.

Mobiles Lernen kann genutzt werden, um die Zusammenarbeit zwischen Klassenkamerad:innen zu erleichtern, indem die Schüler:innen in Foren diskutieren und bei Bedarf Unterstützung von ihren Mitschüler:innen erhalten. Mobiles Lernen ermutigt die Schülerinnen und Schüler auch, das Gerät

zu nutzen, um ihre Kenntnisse zu vertiefen oder nach Lernmaterialien zu suchen, da sie nur einen kurzen Klick von der Suche im Internet entfernt sind.

Ein eindeutiger Vorteil von M-Learning ist die teilweise Anonymität der Lernenden in vielen Online-Anwendungen. Die anderen Schüler:innen und oft auch die Lehrer:innen können die Ergebnisse der einzelnen Schüler:innen nicht direkt sehen und nicht darauf reagieren, was die Schüler*innen nicht unnötig belastet.

Neben den Vorteilen gibt es natürlich auch in diesem Fall auch „böse Fallen" die zur Ablenkung der Schüler:innen führen können.

Sie können nämlich zu einer großen Ablenkung für Schüler:innen werden. Sie sind eher gewöhnt auf Handys oder Tablets zu spielen oder Filme zu sehen, was sicher mehr Spaß macht, als darauf zu lernen. Wir als Lehrkräfte haben leider nicht immer die Möglichkeit, unsere Schüler:innen immer zu kontrollieren, was sie auf ihren Handys oder Tablets machen.

Die nächste Gefahr ist, dass Schüler:innen bei M-Learning von ständigen Textnachrichten oder Benachrichtigungen abgelenkt werden können. M-Learning erfordert von ihnen also ihre eigene Selbstdisziplin und Konzentration. Deshalb ist unsere Aufgabe diese möglichen Ablenkungen bei Schülern:innen zu minimalisieren.

Problematisch kann auch werden, wenn Schüler:innen nicht so einfach auf Strom oder Internet zugreifen können.

Nichtsdestotrotz zeigen Daten der GSMA Inteligence [URL 3], dass es bereits mehr Mobilgeräte als Menschen auf der Welt gibt. Bedenkt man, wie rasant sich die Nutzung mobiler Geräte verbreitet, sollte fehlende oder schlechte Internetverbindung sowie fehlender Zugang zu Strom bald der Vergangenheit angehören.

Einige Tools, die für alle oben behandelten Unterrichtsform geeignet sind bieten wir hier an.

Tools-Name	**Zweck/Ziel**	**Internetadresse**
AnswerGarden	Feedback im Unterricht	https://answergarden.ch/
BittPaper	Unterrichtsorganisation	https://bitpaper.io/
BitteFeedback	Feedback im Unterricht	https://bittefeedback.de/
Classclick	Unterrichtseinheiten erstellen	https://classkick.com/
Classroomscreen	Unterrichtsorganisation	https://classroomscreen.com/
Deutsch-to-go	Hörtexte	https://deutsch-to-go.de
Edupad	Gruppenarbeit	https://edupad.ch/
Flippity	Interaktive Übungen, Partnerarbeit, Wortschatzarbeit	https://flippity.net/
Half a Crossword	Leistungskontrolle	https://github.com/monolithpl/half-a-crossword
Jambord	Unterrichtsorganisation	https://edu.google.com/products/jamboard/
Kahoot	Interaktive Übungen	https://create.kahoot.it/auth/login

Learningapps	Übungen interaktiv	https://learningapps.org/
Learning Snacks	Übungen interaktiv	https://www.learningsnacks.de
Liveworksheets	Übungen interaktiv	https://www.liveworksheets.com/
Mal den Code	QR-Code erstellen	https://mal-den-code.ch/
Mentimeter	Feedback, Präsentieren, Schreiben, Selbstlernen	https://www.mentimeter.com
MiMind	Gruppenarbeit	https://mimind.cryptobees.com/
MindMeister	Gruppenarbeit	https://www.mindmeister.com/de
Miro	Gruppenarbeit	https://miro.com/
Nuudel	Terminfindung, Übungen Grammatik	https://nuudel.digitalcourage.de/
Padlet	Materialien organisieren	https://padlet.com/
pearltrees	Materialien organisieren	https://www.pearltrees.com/
Pickerwheel	Gruppenarbeit	https://www.polleverywhere.com/
PollEverywhere	Feedback	https://poll.lab.io
QRcodemonkey	QR-Code erstellen	https://www.qrcode-monkey.com/
Scrumblr	Unterrichtsorganisation, Wettbewerb unter Lernenden	http://www.scrumblr.ca/
Socrative	Unterrichtseinheiten erstellen	https://www.socrative.com/
Symbaloo	Materialien organisieren	https://www.symbaloo.com/
Tricider	Abstimmen	https://www.tricider.com/
Tweedback	Feedback	https://tweedback.de/
Vocabtoday	Übungen Wortschatz	https://vocab.today/worksheets/half-a-crossword/
Wizer	Übungen interaktiv	https://wizer.me/
Wordwall	Übungen interaktiv	https://wordwall.net/

Tab. 4 Liste der Tools

Wie oben angeführt, handelt es sich nur um eine Auflistung, nicht um eine totale Übersicht. Es gibt eine Reihe weiterer Tools, die für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind.

Schluss

Digitale Technologien sind sowohl ein Lehrmittel für Lehrkräfte als auch ein wichtiger Beitrag zum Lernerfolg der Schüler:innen. Die Geschwindigkeit, mit der sich diese Technologien entwickeln, kann jedoch als problematisch angesehen werden, da sie so schnell ist, dass der praktizierende Lehrer/die praktizierende Lehrerin in den meisten Fällen nicht einmal die Zeit hat, sich mit den neuen Technologien vertraut zu machen, wodurch ihm/ihr andere Lehrmittel, die er in der Online-Umgebung für seinen Unterricht nutzen könnte, vorenthalten werden. Unserer Meinung nach liegt dies nicht am

Desinteresse der Lehrkräfte oder vielleicht an der Bequemlichkeit, sondern eher an der fehlenden Zeit, sich mit neuen Online-Anwendungen vertraut zu machen. Der Grund für die fehlende Vorbereitungszeit der Lehrkräfte liegt in Variablen wie der hohen Anzahl von Unterrichtsstunden, der Arbeit des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin, der ständig zunehmenden Verwaltungsarbeit im Bildungssystem, dem Zeitaufwand für die Vorbereitung und Korrektur von Schülerarbeiten.

Die gute Nachricht ist, dass sich gerade aufgrund ihrer Fremdsprachenkenntnisse die neuesten Unterrichtsinnovationen unter den Sprachlehrern:innen am schnellsten verbreiten, wahrscheinlich am schnellsten von allen Bildungsbereichen. Das liegt gerade daran, dass sich die Sprachlehrer:innen vom Internet aus dem Ausland inspirieren lassen können.

Der Vorteil des Online-Unterrichts von heute und all seiner Aktivitäten ist, dass er die Sprachkenntnisse der Schüler komplex fördert, das heißt nicht nur die rezeptiven Fähigkeiten (Hör- und Leseverständnis) oder nur die produktiven (Sprechen und Schreiben), sondern alle zugleich. Moderne digitale didaktische Werkzeuge für das Online-Lernen sind nämlich lange nicht mehr, wie in ihren Anfängen, auf das mechanische Einüben des Lernstoffes, reine Wiederholung oder Testen ausgerichtet. Alle Formen des modernen Online-Unterrichts sind meist unterhaltsam, SuS haben Spaß an der Arbeit mit ihnen, außerdem spielen sie für unsere Schüler:innen eine stark motivierende Rolle. Es lohnt sich deshalb sie in den Fremdsprachenunterricht einzuplanen. Aber Vorsicht! Zu viel von allem kann auch schlecht sein. Der Einsatz von Online-Unterricht soll in normalen Zeiten (nicht während Pandemien) begründet sein, sonst führt es zu seiner Devalvation und der Online-Unterricht verliert an seiner Attraktivität.

Literatur

DUDEN (2006): *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Aufl. Mannheim: Duden. [CD-ROM].

HANDKE, J./SCHÄFER, A. M. (2012): *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. München: Oldenbourg.

GÖTZ, D. et al. (ed.) (2003): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Neubearbeitung 2003. Berlin: Langenscheidt.

SAUTER, A. et al. (2004): *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.

Internetquellen (Stand: 28.10.2020)

URL 1: https://www.edume.com/blog/mobile-learning

URL 2: https://www.gsmaintelligence.com

URL 3: https://www.gsmaintelligence.com

III.

Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen und Digitalisierung des DaF-Unterrichts

Diana Šileikaitė-Kaishauri (Vilniaus universitetas)

2020 ist der Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen in deutscher Sprache (Europarat 2020) erschienen, der seit 2016 erst als Entwurfsfassung existierte, dann als eine vollständige Veröffentlichung in englischer Sprache (Council of Europe 2018–2020) zur Verfügung gestellt wurde. Einen kurzen, doch transparenten Überblick darüber, was in dem Begleitband (2020) im Vergleich zum GER (2001) neu ist, gibt Hermann Funk (Funk 2020) und eine eingehende Analyse des ganzen Begleitbandes ist in dem Sammelband „Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (Vogt/Quetz 2021a) zu finden. An dieser Stelle, die als Einleitung zu den weiteren Kapiteln des III. Abschnitts dieser Publikation zu verstehen ist, werden nur einige Aspekte erwähnt, die für das vorliegende Handbuch besonders relevant sind.

Neben der Plurilingualität und Plurikulturalität, die bei der Behandlung der (Zukunfts)Kompetenzen im Handbuch einigermaßen besprochen wurden, erscheint im Begleitband die Mediation bzw. Sprachmittlung als zentrales Konzept, das mit neuen, bisher nicht vorhandenen Skalen und Deskriptoren versehen ist und laut Quetz/Vogt über die Grenzen der Sprachmittlung im traditionellen Sinne (Dolmetschen, Übersetzen, Paraphrasieren usw.), bei der auf der kognitiven Ebene Sprachmittler:innen jemands Worte an Rezipienten zu vermitteln versuchen, hinausgeht und als Mediation im weiteren Sinne eine Beziehungsebene erreicht, d.h. auch als soziale Interaktion, zuweilen auch in einem plurikulturellen Raum, bei der alle Teilnehmer:innen sprachlich aktiv handeln, zu verstehen ist: „Die relationale Dimension von Sprachmittlung schlägt sich in den Skalen ‚Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern' sowie ‚Plurikulturellen Raum fördern' und ‚Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern' nieder" (Quetz/Vogt 2021b: 12). Je nach Sprachgebrauch (kreativ und interpersonal, transaktional oder evaluativ, auf Problemlösung hinauszielend) wird im Begleitband zwischen Mediation von Kommunikation, Mediation von Texten und Mediation von Konzepten unterschieden (Europarat 2020: 39). Vorschläge zur Umsetzung der Mediation im Fremdsprachenunterricht bietet in seinem Beitrag „Wegweisende Expansion oder unscharfes Konstrukt? Zu Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten von Mediation im *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*" Leonhard Krombach (Krombach 2021).

Im Kompetenzbereich der Interaktion sind im Vergleich zum GER (Europarat 2001) drei neue Skalen hinzugekommen, eine Skala im Bereich der mündlichen Interaktion („Telekommunikationsmittel benutzen") und zwei Skalen zur Online-Kommunikation („Online-Konversation und -Diskussionen" und „Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation"). Die letzteren werden in der einschlägigen Literatur kritisiert, denn „Deskriptoren auf diesem Gebiet können schnell obsolet werden", andererseits wird ihre Relevanz anerkannt: „Dennoch sind die beiden Skalen für Online-Kommunikation eine wichtige Ergänzung zu den Skalen für direkte Kommunikation" (Quetz/Vogt 2021b: 26).

Mehr dazu wird im Weiteren bei der Besprechung der Interaktion gesagt. Insgesamt umfasst der Begleitband nach Angaben von Funk (Funk 2020) statt der 50 Skalen nun 80 Skalen mit Deskriptoren.

In den folgenden Kapiteln wird die Entwicklung der im GER ursprünglich definierten Kompetenzen in den Bereichen Sprachproduktion und -rezeption (Kapitel III.2 und III.3) sowie der neueren in den Bereichen Interaktion und Mediation (Kapitel III.4, III.5 und III.6) betrachtet und das insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen und Fertigkeiten.

Literatur

COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): *CEFR – Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. Online: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (Stand: 31.10.2022)

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.

EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart.

KROMBACH, L. (2021): Wegweisende Expansion oder unscharfes Konstrukt? Zu Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten von Mediation. In: K. Vogt/J. Quetz (Hrsg.): *Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 115–136.

VOGT, K./QUETZ, J. (Hrsg.) (2021a): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang.

QUETZ, J. / VOGT, K. (2021b). Einleitung zum Sammelband. In Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.). *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 7–33.

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

2 Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Online-Bereich

Simona Fraštíková (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slowakei)

Lese- und *Hörverstehen* werden aufgrund ihres rezeptiven Charakters häufig als passive Tätigkeiten angesehen. Schließlich werden die Worte „aktiv" und „produktiv" als Gegensatz-wörter zu „rezeptiv" angeführt, was diese Ansicht weiter unterstützt [URL 1]. Diese Sichtweise widerspricht jedoch den ausführlicheren Beschreibungen der rezeptiven Fertigkeiten in der Fremdsprachendidaktik, die davon ausgehen, dass sich hinter diesen auf den ersten Blick passiven Fertigkeiten komplexe aktive mentale Prozesse verbergen (vgl. z. B. Decke-Cornill, Küster 2010: 181; Faistauer 2010: 961-966; Kilper-Welz, 2003; Dalhaus 1994; Ehlers 1992 u. a.). Und dies betrifft sowohl die Muttersprache als auch die Fremdsprache.

Das Hörverstehen ist also keine Einbahnstraße, die einen Informationstransfer vom Text zum Hörer darstellt. Es handelt sich um einen sehr komplexen Vorgang, der als Koordination von Bottom-up- und Top-down-Prozessen abläuft (vgl. Solmecke 2010: 970; Decke-Cornill, Küster 2010: 182; Oxford 1993: 206). Seine Komplexität lässt sich anhand der Teilkompetenzen abschätzen, die sie umfasst. Nach Schumann (2009: 189; zitiert nach Decke-Cornill, Küster 2010: 181f.) sind dies linguistische, soziolinguistische, pragmatische und strategische Kompetenz. Dementsprechend nutzt der Hörer im Umgang mit einem bestimmten Hörtext seine Fähigkeit zur phonetischen Diskriminierung, zur grammatikalischen und lexikalischen Segmentierung, zur entsprechenden Wahrnehmung der sozialen Hörkonstellation, einschließlich der Sprecherrollen, zum Inferieren von fehlendem Wissen über sprachliche Strukturen und Diskurse, zur angemessenen Reaktion auf das Gehörte usw. (vgl. ebd.). Der dominantere Einsatz einer dieser Fähigkeiten kann je nach Niveau des Hörers variieren.

Das Gleiche gilt für das Lesen (Leseverstehen). Bei dieser Basiskompetenz handelt es sich nicht um ein zielloses mechanisches Lesen von Buchstaben. Durch Zerlegen der komplexen Lesefertigkeiten gelangt man zu ihren Subkomponenten, wie z. B.: Phoneme Graphemen zuordnen, Wörter identifizieren, referentielle Beziehungen herstellen, Sätze syntaktisch zergliedern, propositionale Bedeutungen erfassen, Textstrukturen dekodieren, Inferenzen und Hypothesen ziehen, d. h. übergeordnete Einheiten bilden (vgl. Henseler-Surkamp 2010: 88; Ehlers 1998: 78). In ähnlicher Weise werden hier also die Bottom-up- und Top-down-Prozesse gleichzeitig koordiniert.

Während in der Muttersprache die angesprochene Komplexität allmählich abgebaut wird und die einzelnen Schritte automatisiert ablaufen, wird in einer Fremdsprache deren mehr oder weniger unbewusster Parallelverlauf erst nach einer langen Zeit des gezielten Trainings erreicht. Im schulischen Umfeld findet es unter der Leitung einer Lehrkraft statt, die es versteht, den Ablauf des Unterrichts und die Auswahl der zusätzlichen Unterrichtsmaterialien so anzupassen, dass die Lerner nicht nur Fortschritte in der Entwicklung ihrer Fertigkeiten machen können, sondern auch wollen. Die klassische Präsenzform des Unterrichts mit vorgeschriebenen Lehrbüchern mag zwar in dieser Hinsicht eingeschränkt sein, aber die digitale Ausstattung der Klassenzimmer ermöglicht es, auch

hier modernere Tools einzusetzen. Dies wird es den Lehrkräften ermöglichen, nach weiteren Herausforderungen bei der Durchführung des Unterrichts zu suchen und Wege zu finden, digitale Tools nicht nur im Online-Unterricht einzusetzen. Dies wird weiter unten im Zusammenhang mit den rezeptiven Fertigkeiten diskutiert, wobei die Frage aufgeworfen wird, ob die Online-Sphäre eine vollwertige Quelle sowohl für authentisches Material als auch für variable Möglichkeiten seiner Didaktisierung unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung im Lernprozess ist.

Rezeptive Fertigkeiten im Online-Bereich: Digitale Tools zur Entwicklung und Übung der rezeptiven Fertigkeiten

Um das Hör- oder Leseverstehen zu üben, braucht man einen Ausgangspunkt, d.h. den zu bearbeitenden Text (Hör-/Lesetext). Daher ist es sinnvoll, sich zunächst mit den Texten (Hör-/Lesetexten) zu befassen, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden/ verwendet werden sollen. Grundvoraussetzung ist die Authentizität dieser Texte. Damit verbunden sind weitere Merkmale, wie z. B. realitätsbezogene thematische sowie strukturelle Vielfalt, natürliche Sprechgeschwindigkeit und Präsenz von Elementen spontan gesprochener Sprache in Hörtexten, natürliche Komplexität von Sprachstrukturen, Vorhandensein von außersprachlichen Faktoren usw.

Im Unterricht wird in der Regel mit den in den vorgeschriebenen Lehrbüchern enthaltenen Texten gearbeitet. Die Lehrkräfte haben zwar die Möglichkeit, den zu bearbeitenden Text durch einen anderen, den Literaturempfehlungen entsprechenden Text zu ergänzen oder sogar zu ersetzen, dies setzt jedoch dessen didaktische Aufbereitung für die Zwecke der entsprechenden Unterrichtsstunde voraus, weswegen dieser Weg häufig scheitert (zu den Empfehlungen siehe z. B. Henseler-Surkamp 2010: 91; Westhoff 1997: 7; Krumm 1991: 98 ⟨Lesetexte⟩; Solmecke 2001: 898f.; Lüger 1993: 113 ⟨Hörtexte⟩). Heutzutage gibt es jedoch digitale Portale, die den Lehrkräften viele dieser Schritte abnehmen, sodass auch der traditionelle Unterricht mit neuen, interessanten und thematisch ansprechenden Texten bereichert werden kann. Im Zusammen-hang mit dem Hörverstehen ist z. B. auf ein Bildungsprojekt ***Deutsch-to-go*** [URL 2] hinzu-weisen (für eine Toolbeschreibung siehe Teil B „Ausgewählte Tools und Apps für den Fremdsprachenunterricht“) ***Deutsch-to-go*** ist eine nach Schwierigkeitsstufen und Themen geordnete Sammlung von alltäglichen, landeskundlich interessanten und auch international populärwissenschaftlichen Hörtexten. Zu den Hörtexten gibt es eine Pdf.-Datei sowie Aufgaben mit den Lösungen, die die Vorbereitung auf den Unterricht erleichtern oder als Anregung dienen können. Andere ähnliche Tools zum Training des Hörverstehens sind:

- ***Hörtexte Deutsch*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 3]
- ***Audio-Lingua*** - Hörtexte ohne zusätzliche Aufgaben [URL 4]
- ***Österreich digital*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 5]
- ***DW – Langsam gesprochene Nachrichten*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 6]
- ***Top-Thema mit Vokabeln*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben
- ***Video-Thema*** - Videos mit zusätzlichen Aufgaben
- ***SchulArena.com*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 7]
- ***Deutsch perfekt*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 8]
- ***DeutschMusikBlock*** - Lieder als Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 9]

- ***Lingua.com*** - Hörtexte mit zusätzlichen Aufgaben [URL 10]
- ***YouTube*** - Hörtexte ohne zusätzliche Aufgaben [URL 11]

Im Vergleich zu Audioaufnahmen von Lehrbüchern ist die Arbeit mit frei verfügbaren Online-Hörtexten in mancher Hinsicht vergleichbar, in mancher Hinsicht aber auch einfacher oder praktischer. Der Einsatz von Online-Hörmaterialien ermöglicht es - und das ist einer ihrer Hauptvorteile - nicht nur synchron im Unterricht, sondern auch asynchron zu Hause damit zu arbeiten. Da die Lerner die Möglichkeit haben, immer wieder auf den Hörtext zurückzukommen, können ihnen auch Hausaufgaben zum gehörten Text gegeben werden. Auf diese Weise wird die Verantwortung für den Progress in dieser Fertigkeit zum Teil auf sie übertragen, d.h. das autonome Lernen wird gefördert, andererseits wird aber auch die Selbstkontrolle bei der Bearbeitung der Aufgaben gestärkt. Online-Hörtexte können aber auch im Unterricht auf andere Weise eingesetzt werden. Mit entsprechender technischer Ausstattung der Klassenzimmer oder wenn Handys im Klassenzimmer erlaubt sind, kann die Lehrkraft die Lerner je nach Niveau in Gruppen einteilen und innerhalb dieser Gruppen die Lerner auffordern, den entsprechenden Hörtext selbständig abzuspielen und andere mit dem Text zusammenhängende Aufgaben zu lösen. Sie kann nur die problematischen Teile innerhalb der verschiedenen Gruppen diskutieren.

Auch die Auswahl eines geeigneten Lesetextes spielt eine wichtige Rolle. Das Entwickeln und Üben des Leseverstehens erfordern Freude und Motivation am Lesen, die auch durch interessante und ansprechende Texte aufgebaut werden. Die eigene Auswahl der zu lesenden Texte bietet die Möglichkeit, den thematischen Schwerpunkt auf die Schüler und ihre Interessen abzustimmen und so ihre Neugier und Motivation zu stärken, sich aktiv am Üben des Leseverstehens zu beteiligen. Um geeignete authentische Texte zum Lesen zu finden, können wieder mehrere der oben genannten Portale genutzt werden. Einerseits bieten sie Transkripte der Aufnahmen an, die im Unterricht einsetzbar sind, andererseits stellen einige von ihnen Texte zum Üben des Leseverstehens separat zur Verfügung (***Lingua.com, SchulArena.com, Deutsch perfekt***). Darüber hinaus können auch digitale Zeitungen, Zeitschriften, Journale, Sprachkorpora, literarische Werke, Reiseportale, Online-Versionen der Speisekarten von Restaurants usw. verwendet werden, die jedoch an das Niveau der Lerner angepasst werden müssen (für konkrete Beispiele siehe die Aufgabendatenbank).

Die Entwicklung und das Training der rezeptiven Fertigkeiten selbst basieren auf ihrer Komplexität als Prozess. Auf dieser Grundlage lassen sich drei grundlegende Phasen im Verstehensprozess beobachten (sowohl Lese- wie auch Hörverstehen): die Phase vor, während und nach dem Hören/Lesen. Im Fremdsprachenunterricht wird den Lernern in diesen Phasen beigebracht, bestimmte Strategien anzuwenden, um das Verstehen des jeweiligen Textes zu erleichtern. Durch gezielte Aufgaben lernen sie nach und nach, diese Strategien automatisch anzuwenden. Da es im Online-Bereich mehr Raum für kreative Aktivitäten gibt, kann die Automatisierung weiter vorangetrieben werden. Im Folgenden wird auf die digitalen Tools eingegangen, die in den oben genannten Phasen zur Erstellung von Aktivitäten und Aufgaben verwendet werden können. Dies ist keine endgültige Liste möglicher Apps und Portale, sondern eher ein Vorschlag, der erweitert und/oder modifiziert werden kann.

1. Die Phase vor dem Lesen/Hören

Im Umgang mit einem fremdsprachlichen (Hör-/Lese-)Text spielt das Vorwissen der Lerner eine wichtige Rolle, da auf dieser Grundlage ihre ersten Erwartungen formuliert werden. Dieses Wissen kann auf verschiedene Weise aktiviert werden. Eine der bekanntesten Aktivitäten, die sich zum Üben aller Fertigkeiten eignet, ist das Mindmapping. Es ist eine kollaborative Methode, die den Lernern die Möglichkeit gibt, ihr bereits vorhandenes Wissen und ihre Erfahrungen mit neuen Inhalten zu verbinden. Weil die Mindmap mit Farben, Bildern, Grafiken usw. angereichert werden kann, die sie interessanter, schöner und individueller machen, kann sie die Kreativität und die Informationsverarbeitung in verschiedenen Altersgruppen und auf verschiedenen Sprachniveaus anregen (vgl. Buzan-Buzan 1994: 63). Früher wurden Mindmaps oder Assoziogramme auf einem Blatt Papier erstellt; heute werden im traditionellen Präsenzunterricht Whiteboards oder Tafeln verwendet, an denen die Lerner oder Lernergruppen ihre Gedanken zu einem zentralen Begriff, zu einer Wortverbindung oder auch Überschrift mit verschiedenfarbigen Stiften zeichnen, in der Regel einer nach dem anderen. Online-Whiteboards, die zum digitalen Mindmapping verwendet werden, ermöglichen die parallele Erfassung von Ideen, sodass die Lerner sofort sehen können, welche Ideen bereits enthalten sind und welche nicht. Dies fördert die Aktivierung eines immer breiteren Bewusstseins- und Erfahrungsrahmens sowie den Wettbewerbsgeist unter ihnen. Ein weiterer besonderer Vorteil ist, dass sie sowohl im synchronen als auch im asynchronen Unterricht eingesetzt werden können. Daher ist es möglich, mit dieser Vorbereitungsphase bereits zu Hause zu beginnen und dann im Klassenzimmer mit fertigen Mindmaps weiterzumachen. Die Lehrkraft erhält einen Überblick über das Vorwissen der Lerner und kann so weitere nützliche Anregungen in den Unterricht einbringen. Inzwischen gibt es viele digitale Tools, mit denen man Mindmaps erstellen kann. Sie können sich jedoch in den angebotenen Optionen voneinander unterscheiden. Zu den ebenfalls benutzerfreundlichen Angeboten gehören die folgenden (für eine Beschreibung der ausgewählten Tools siehe Teil B „Ausgewählte Tools und Apps für den Fremdsprachenunterricht“):

- ***Miro*** [URL 12]
- ***Bitpaper*** [URL 13]
- ***Jambord*** [URL 14]
- ***Scrumblr*** [URL 15]
- ***Padlet*** [URL 16]
- ***Lucidspark*** [URL 17]
- ***Tutorialspoint*** [URL 18]
- ***Mindomo*** [URL 19]

Je nach Alter, Vorkenntnissen, Fremdsprachenniveau der Lerner und der Unterrichtsform können die erstellten Mindmaps unterschiedlich komplex sein, von einfachen eindimensionalen Mindmaps bis hin zu mehrdimensionalen Concept-Maps. Diese unterscheiden sich von Mindmaps dadurch, dass auch die Beziehungen zwischen den angegebenen Begriffen spezifiziert werden müssen.

Wenn die Klasse z. B. mit dem Hörtext *Wie Corona das Einkaufen veränderte*, Niveau B1 [URL 20] arbeiten soll, können die Lerner vorab die Aufgabe erhalten, eine Mindmap/Concept-Map für den Begriff „Corona/Corona-Pandemie“ zu erstellen. Da die Maps auch Fotos, Grafiken, Emoticons usw. enthalten können, ist es möglich, die unterschiedlichsten Assoziationen zum zentralen Begriff in der

Mind-/Concept-Map festzuhalten und so gemeinsam auch das Unbekannte zu klären. Innerhalb der Gruppe können dann die Aufgaben so aufgeteilt werden, dass einer nach statistischen Daten sucht, ein anderer nach relevanten Fotos, wieder ein anderer nach etwas anderem usw. Die Verteilung der Kompetenzen kann sowohl von der Lehrkraft als auch von der Gruppe selbst bestimmt werden. Im letzteren Fall würde die Autonomie der Gruppe gefördert und die Verantwortung für die Erledigung der gesamten Aufgabe auf die Lerner selbst übertragen werden.

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort "Corona-Pandemie" hören?

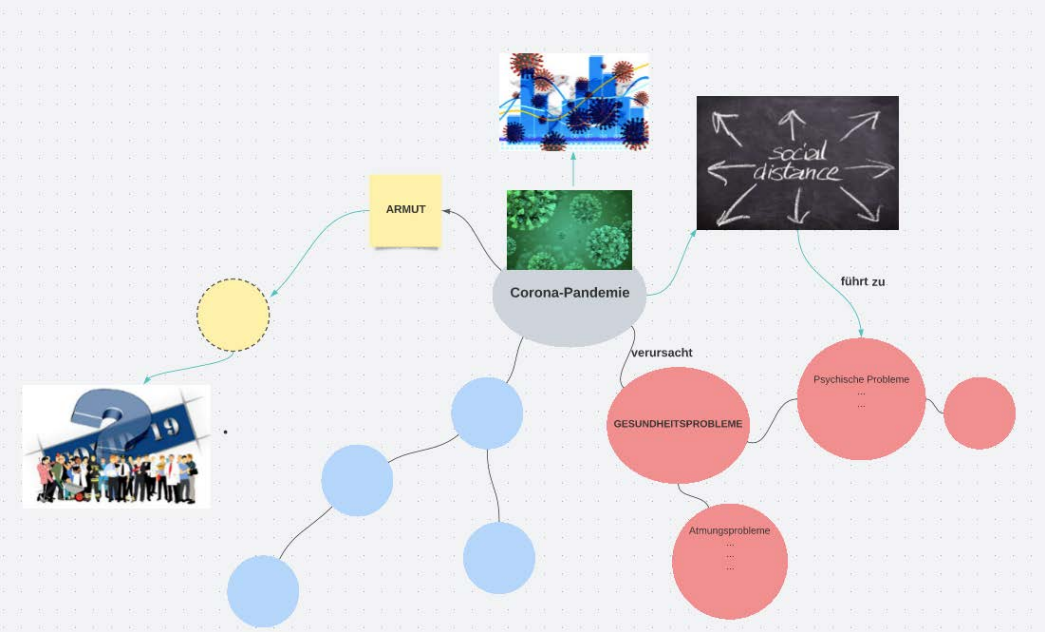


Abb. 12: Illustration ausgewählter Optionen zur Erstellung einer Mind-/Concept-Map mit dem digitalen Tool ***Lucidspark*** [URL 21]

Die Online-Whiteboard können auch eingesetzt werden, wenn z. B. die strukturellen Eigenschaften eines zu bearbeitenden Lesetextes vorab besprochen werden sollen (siehe Abb. 13). Beabsichtigt die Lehrkraft, die Biografie einer bekannten Person im Unterricht zu behandeln, kann sie zunächst das Vorwissen der Lerner über die Strukturmerkmale einer Biografie überprüfen und so ihre Erwartungen aktivieren. Die Aktivität kann auf verschiedene Weise in der Unterrichtsstunde selbst durchgeführt werden. Auch hier können die Lerner in Gruppen arbeiten und die entsprechenden Komponenten selbst auflisten, oder die Lehrkraft kann im Voraus eine Liste mit verschiedenen Komponenten vorbereiten, die die Lerner in geeignete und ungeeignete Komponenten aufteilen und dann ihre Lösung begründen. Das Gleiche gilt auch für Texte, die eine standardisierte Form haben (die Möglichkeit, Textsortenmerkmale, Struktur-merkmale – textrelevante syntaktische Strukturen, typischen Wortschatz usw. zu klären).

Welche Angaben sollte die Biografie enthalten?

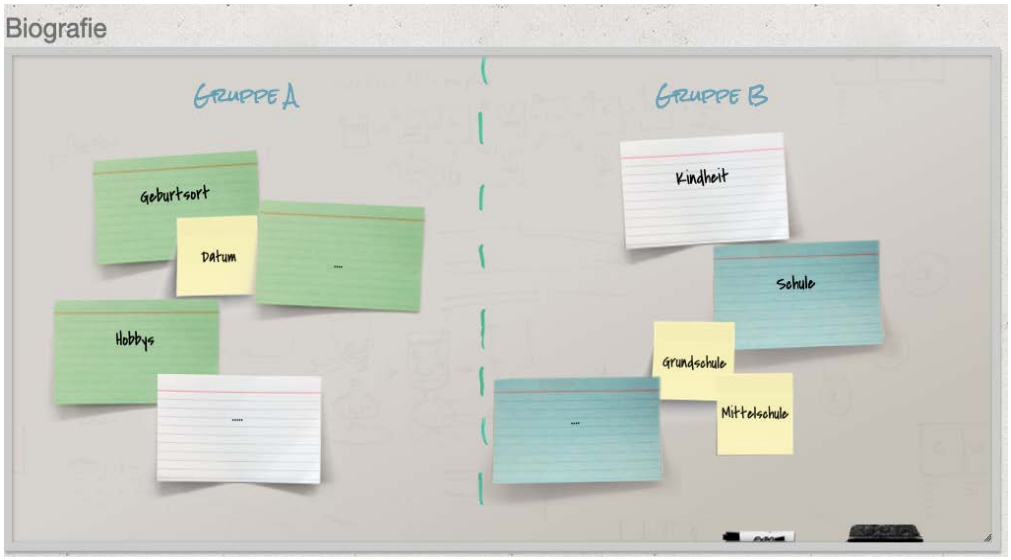


Abb. 13: Bearbeitung von Strukturelementen mit dem digitalen Whiteboard ***Scrumblr*** [URL 22]

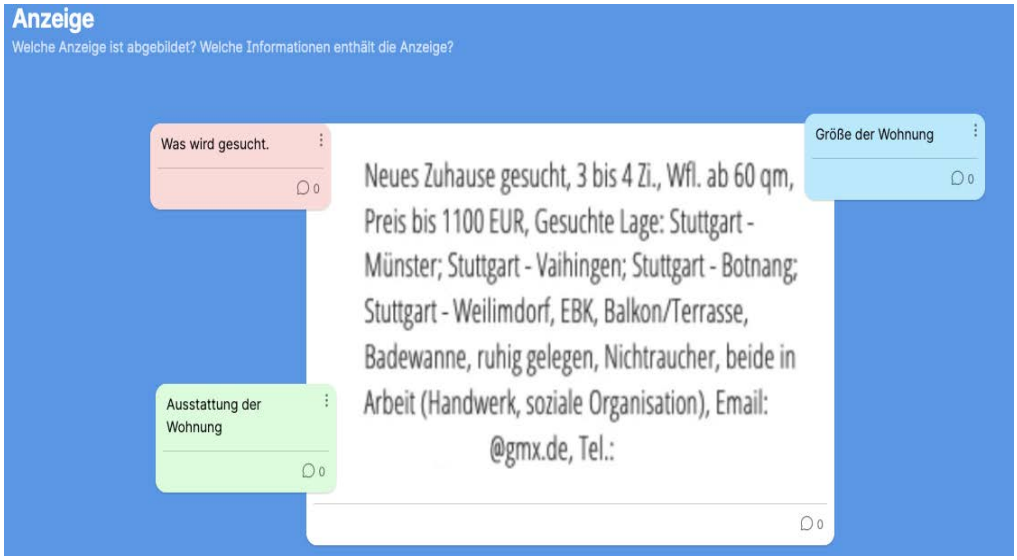


Abb. 14: Bearbeitung von Strukturelementen mit dem digitalen Whiteboard ***Padlet*** [URL 23]

Eine weitere, seit langem bewährte Vorbereitungsaktivität ist die Verwendung von Bildern, Bildergeschichten oder kurzen Videos. Dank der Online-Welt stehen der Lehrkraft alle Arten von aktuellen Fotos, Bildern und Videos zur Verfügung, die sich kostenlos downloaden lassen. Visuelle Impulse werden zuerst wahrgenommen, sodass sie entscheidend sein können, um die Aufmerksamkeit der Lerner zu gewinnen und sie zur aktiven Teilnahme zu bewegen.

Soll im Unterricht z. B. ein Hörtext *Der Mensch und seine Lieblingsgerüche,* Niveau A2 [URL 24] behandelt werden, kann die Lehrkraft den Lernern zunächst ein oder mehrere Fotos zeigen und sie nach ihren Assoziationen zu diesen Fotos fragen (siehe Abb. 15).

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie sich die folgenden Bilder ansehen?
Womit hängen sie zusammen?

Abb. 15: Ausgewählte Fotos von Pixabay zur Aktivierung des Vorwissens vor dem Anhören der Aufnahme *Der Mensch und seine Lieblingsgerüche* von ***Pixabay*** [URL 25]

Mehr Kreativität wird mit einer aus mehreren Fotos/Bildern zusammengesetzten Bildergeschichte oder mit einer anderen Variante, dem so genannten Bild/Text-Salat, verbunden. Je nach Bedarf können die Lerner mit verschiedenen Fragen zu den jeweiligen Bildern konfrontiert werden oder sie erhalten die Aufgabe, die einzelnen Bilder/Texte in richtige Reihenfolge zu bringen.

Im Zusammenhang mit Bildern/Fotos/Videos ist es mittlerweile eine unübersehbare Tatsache, dass das Teilen von Fotos und Videos eine der beliebtesten Aktivitäten junger Menschen ist. Dies kann aufgegriffen werden, um die Lerner noch stärker in den Aktivierungsprozess einzubinden. Sie selbst können aufgefordert werden, ihre eigenen Fotos zu einem bestimmten Themenbereich einzureichen. Dadurch erhält die Lehrkraft ein authentisches visuelles Material und der Lerner ein vertrautes Element, auf das er sich bei der Aktivierung seines Vorwissens stützen kann. Um das Versenden von Fotos zu beschleunigen, können z. B. digitale Tools ***WhatsApp***, ***Slack***, ***Edmodo*** o.a. verwendet werden.

2. Die Phase während des Lesens/Hörens

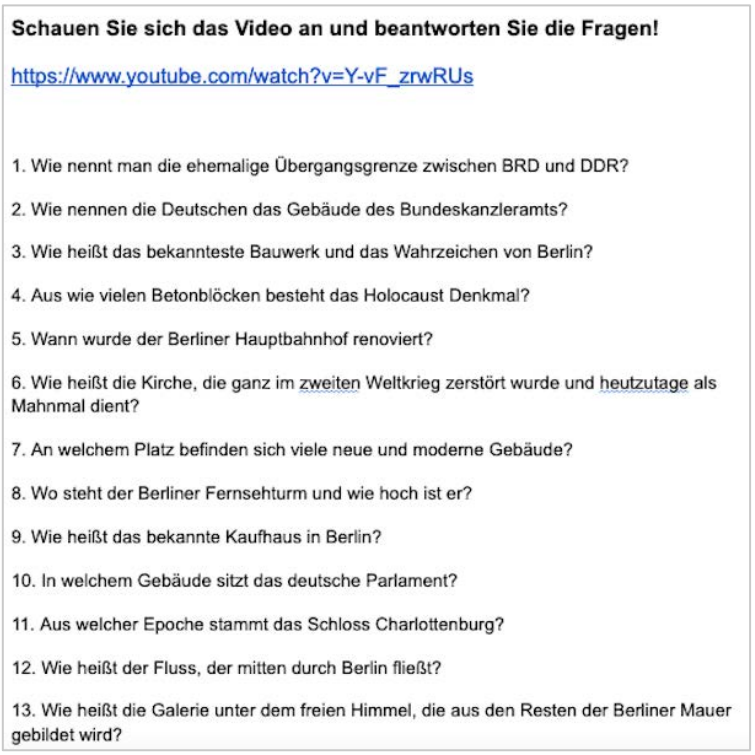
Der Einsatz entsprechender Aufgaben während des Hörens und Lesens hängt vom jeweiligen Hör-/Lesestil ab, der wiederum mit dem Ziel des Lesens/Hörens verbunden ist. So wird nach Lutjeharms (2001: 906f.) z.B. das suchende Lesen anhand von Leseaufgaben geübt, bei denen sich der Lerner auf die Suche nach einem Zeichen (Wort, Name, Ort, Zahl...) konzentriert, während ein totales Lesen mit Leseaufgaben trainiert wird, in denen nach detaillierten Informationen über den Text gefragt wird, da diese auch für das Verständnis wichtig sind. Andere Lesestile sind das globale (kursorische) Lesen, bei dem die Aufmerksamkeit auf den Textaufbau gerichtet wird, um einen Einblick in den Inhalt zu erhalten, und das sortierende (orientierende) Lesen, das sich auf den thematischen Schwerpunkt des Textes konzentriert (vgl. auch Westhoff 1997: 101f.). Eine Parallele findet sich beim

Hören, wo zwischen intensivem (totalem) und extensivem Hören unterschieden wird, das wiederum in globales und selegierendes unterteilt wird (vgl. Dahlhaus 1994: 52). Zu den Aufgaben zur Übung des intensiven Hörens gehören dem Autor nach z.B. Zahlen-Bingo, Zahlen-Wort und Zahlen-Lotto, Visuelles Diktat, Orientierung auf einem Stadtplan, Arbeit mit Wortlisten, Lückentext (mitlesen und schließen), W-Fragen-Aufgabe, Rasteraufgaben; das extensive Hören wird z.B. mit Multiple-choice, Richtig/Falsch-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben geübt (vgl. ebd. 52-125). In der Fremdsprachendidaktik gibt es weitere Aufgabentypologien, die in der Regel nicht in Phasen vor, während und nach dem Hören eingeteilt werden, sondern z. B. dem Kriterium der Komplexität folgen (Aufgaben zu Texteinheiten; von kleineren zu größeren Einheiten) oder die einzelnen Komponenten des jeweiligen Fertigkeitsprozesses berücksichtigen (Aufgaben zur Hördiskrimination, Semantisierung, Textstrukturierung, Intentionsbestimmung u.a.) (für eine Übersicht vgl. Solmecke 2010: 899f.).

Die oben genannten Aufgaben sind seit langem bekannt, und viele von ihnen sind in Lehrbüchern enthalten und werden daher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Aber können sie auch online erstellt werden? Im Folgenden werden einige von ihnen mit konkreten Beispielen illustriert.

Das grundlegende Format für die Arbeit am Computer, das im Alltag in formellen und informellen Dokumenten verschiedener Art angetroffen werden kann, ist die Word-Datei. Lehrkräfte und Lerner sind gleichermaßen damit vertraut, was **das geteilte Dokument** zu einem der benutzerfreundlichsten digitalen Tools macht. Beide Seiten kennen in der Regel die wichtigsten Funktionen, sodass es für die Lerner kein Problem ist, sich am Lösen der Aufgabe zu beteiligen. Fast alle Typen von Aufgaben können in einem geteilten Dokument erstellt werden, da Text, Tabelle, Bild, Foto, Schema in eine Word-Datei eingefügt werden können. Da die Aufgaben jedoch gleichzeitig mit anderen digitalen Tools durchgeführt werden können, werden im Folgenden nur einige Beispiele aufgeführt:

Tool: **YOUTUBE, Google Docs**
Fertigkeit: **Hörverstehen/Hör-Sehverstehen**
Aufgabe: **Fragen zum Text**



Schauen Sie sich das Video an und beantworten Sie die Fragen!

https://www.youtube.com/watch?v=Y-vF_zrwRUs

1. Wie nennt man die ehemalige Übergangsgrenze zwischen BRD und DDR?
2. Wie nennen die Deutschen das Gebäude des Bundeskanzleramts?
3. Wie heißt das bekannteste Bauwerk und das Wahrzeichen von Berlin?
4. Aus wie vielen Betonblöcken besteht das Holocaust Denkmal?
5. Wann wurde der Berliner Hauptbahnhof renoviert?
6. Wie heißt die Kirche, die ganz im zweiten Weltkrieg zerstört wurde und heutzutage als Mahnmal dient?
7. An welchem Platz befinden sich viele neue und moderne Gebäude?
8. Wo steht der Berliner Fernsehturm und wie hoch ist er?
9. Wie heißt das bekannte Kaufhaus in Berlin?
10. In welchem Gebäude sitzt das deutsche Parlament?
11. Aus welcher Epoche stammt das Schloss Charlottenburg?
12. Wie heißt der Fluss, der mitten durch Berlin fließt?
13. Wie heißt die Galerie unter dem freien Himmel, die aus den Resten der Berliner Mauer gebildet wird?

Abb. 16: Erstellen einer Aufgabe „Fragen zum Text“ in einem ***geteilten Dokument*** [URL 26]

Tool: **Google Docs**
Fertigkeit: **Leseverstehen** (Text über die geographische Lage von Deutschland)
Aufgabe: **Puzzle, Kreieren einer eigenen Landkarte**

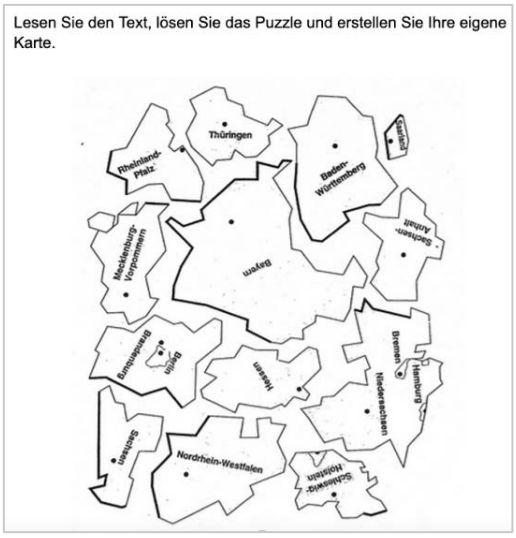


Abb. 17: Erstellen einer Puzzlespielaufgabe in einem ***geteilten Dokument*** [URL 27]

Illustration von Schülerarbeiten

Abb. 17: Schülerarbeiten

Die Puzzlespielaufgaben können auch mit einem speziell für diesen Zweck entwickelten digitalen Tool erstellt werden. Solche Tools sind ebenfalls benutzerfreundlich und können mit anderen Tools verbunden werden. Beispiele sind **Puzzel.org**, **I'm a puzzle**, **Interacty.me**.

Tool: **YOUTUBE, Puzzel.org/ I'm a puzzle**
Fertigkeit: **Leseverstehen** (Text über die geographische Lage von Deutschland)
Aufgabe: **Puzzle** (+Fertigstellung der Karte)

Lösen Sie das Puzzle!

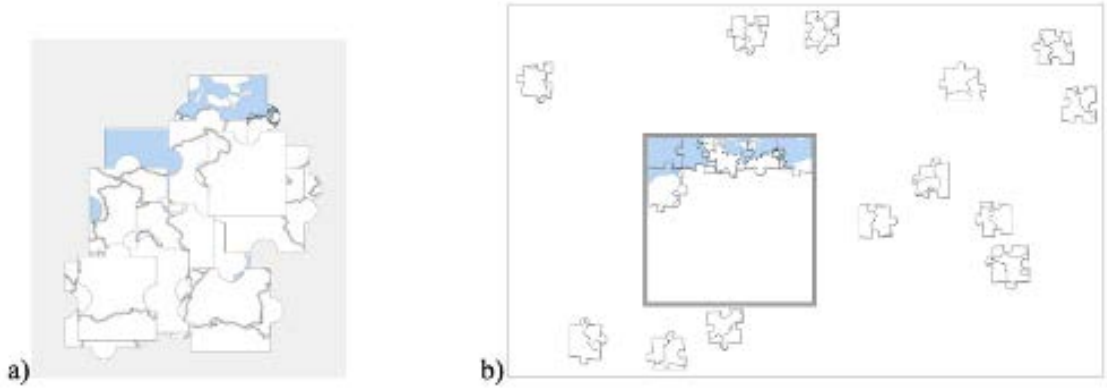


Abb. 18: Erstellen einer Puzzlespielaufgabe mit dem Puzzle-Tool
(a) ***Puzzel.org*** [URL28]; b) ***I'm a puzzle*** [URL29])

Die Arbeit kann mit fertigen Karten fortgesetzt werden, auf denen die Lerner die im gelesenen Text beschriebenen geografischen Objekte markieren (Landesgrenzen, Großstädte, Gebirge u.a.). Dies kann wiederum in einem geteilten Dokument stattfinden.

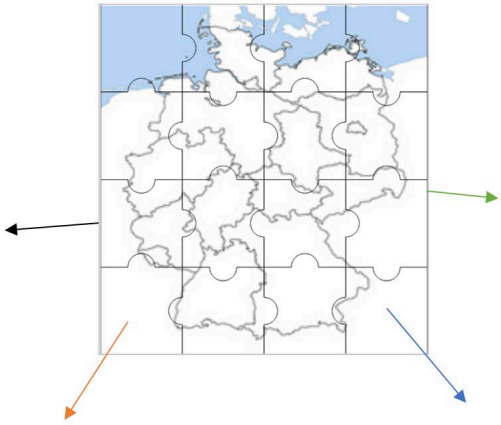


Abb. 19: Arbeit mit fertigen Karten in einem geteilten Dokument

Multiple-Choice- oder Mehrfachauswahl-Aufgaben gehören zu den Favoriten der Lerner. Im Vergleich zum klassischen Word/Pdf.-Dateiformat dieser Aufgabe und ihrer Verwendung im Präsenzunterricht bieten ihre digitalen Versionen mehr automatische Funktionen, wie z.B. die Anzeige der richtigen/falschen Antwort unmittelbar nach der Auswahl der Antwort, die Festlegung eines Zeitrahmens für die Lösung der Aufgabe und deren automatischer Start, die statistische Auswertung der Lösungen. Auch Ton- und visuelle Effekte sind attraktiver, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Tool: **YOUTUBE, Wordwall/ Quizizz**
Fertigkeit: **Hörverstehen/Hör-Sehverstehen** (Text zu den Epochen der deutschen Literatur)
Aufgabe: **Multiple-choice**

Sehen Sie sich das Video an: https://www.youtube.com/watch?v=zqrA5SdyjcE
Wählen Sie die richtige Antwort!

a)

b)

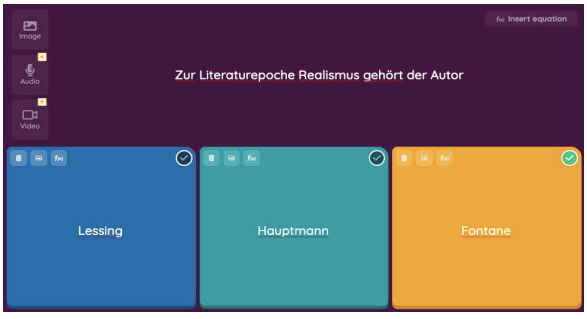


Abb. 20: Erstellen einer Multiple-Choice-Aufgabe in a) ***Wordwall*** [URL30] und b) ***Quizizz*** [URL31]

Andere digitale Tools zur Erstellung von Multiple-Choice-Aufgaben sind z. B. **Kahoot** (siehe [URL32]), **Liveworksheets** (siehe [URL33]), **Wizer.me** (siehe [URL34]), **LearningApps.org** (siehe [URL35]. Die meisten dieser Tools bieten auch andere Aufgabevariationen, wie z.B. die Sortierung der Antworten je nach Kriterien, Richtig/Falsch-Aufgabe, Ja/Nein-Aufgabe, Ausfüllen von Rastern, textbezogene Fragen, Zuordnungsaufgaben u.a. Ein besonderer Vorteil ist oft die Möglichkeit, sowohl Lesetexte als auch Audioaufnahmen und Videos direkt in die jeweilige Aufgabe zu integrieren und parallel zu den jeweiligen Fragestellungen wahrzunehmen. Der Hörtext kann sogar in bestimmte Sequenzen unterteilt werden, zu denen es bestimmte Fragen oder Zuordnungsaufgabe gibt, die beantwortet werden, sobald die Sequenz abgespielt wird, wie in Beispielen dargestellt:

a)

b)

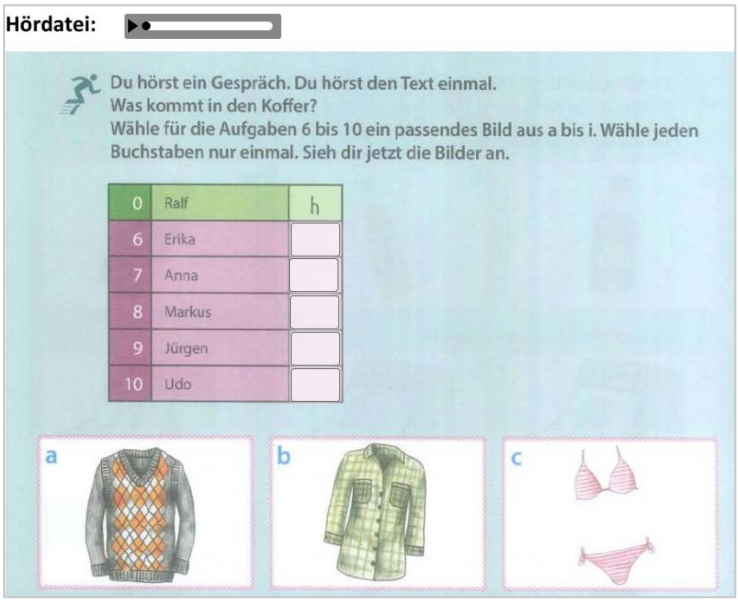


Abb. 21: Erstellen einer Aufgabe mit Fragen zum Text
a) ***LearningApps.org*** [URL35] und einer Zuordnungsaufgabe in b) ***Liveworksheets*** [URL36]

Es macht den Lernern genauso viel Spaß, wenn sie an etwas Unfertigem oder noch Ungesichertem arbeiten (vgl. Häussermann, Piepho 1996: 313). Ein gängiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist daher Lückentext. Im Onlineunterricht kann dieser entweder als **geteiltes Dokument** verlinkt werden oder die Lehrkraft kann es auf kreativere Weise visuell gestalten, zum Beispiel in **LearningApps** (siehe Abb.22).

Tool: **LearningApps**
Fertigkeit: **Leseverstehen**
Aufgabe: **Lückentext**

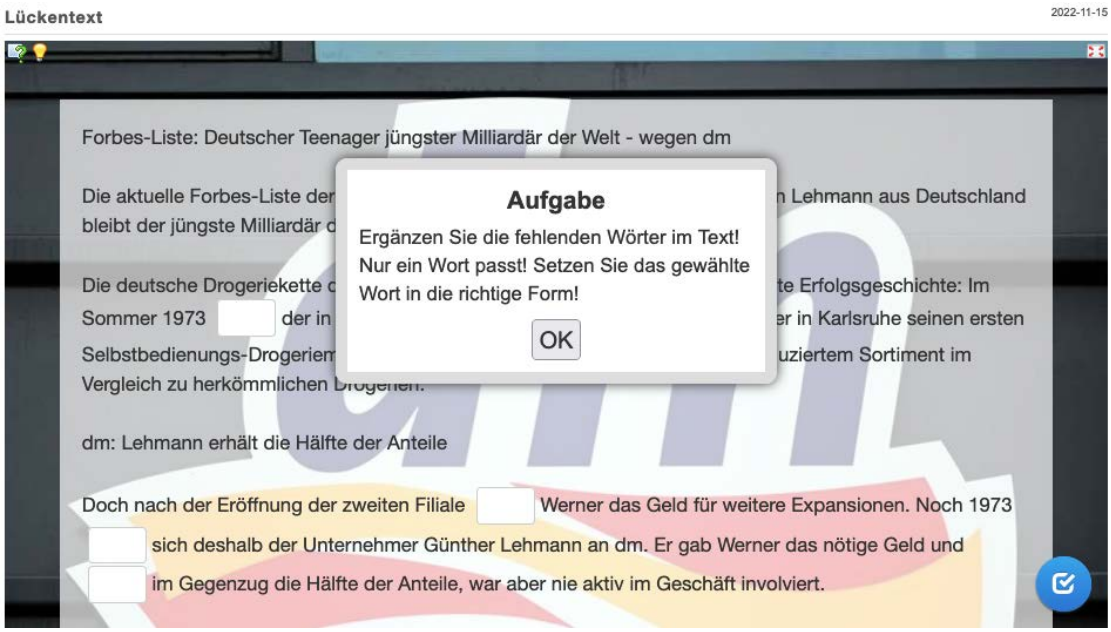


Abb. 22: Erstellen einer Lückentextaufgabe mit ***LearningApps.org*** [URL37]

Ein weiterer möglicher Einsatz von Lückentexten ist die Verwendung als Diktat. Das Prinzip ist im Grunde dasselbe; die Lerner konzentrieren sich intensiv auf das, was sie hören, um die Lücken zu füllen. Im Vordergrund steht also die Identifizierung der Ausdrucksseite (Lautseite). Leerstellen können leer sein, mit einem ähnlichen Wort oder dem falschen Wort gefüllt werden.

Es gibt kaum eine Art von Aufgabe zum Lese- und Hörverstehen, die nicht mit den verfügbaren digitalen Tools erstellt werden kann. Weitere Vorschläge können der Aufgabendatenbank [URL38] entnommen werden.

3. Die Phase nach dem Lesen/Hören

Die Phase nach dem Lesen/Hören wird vor allem mit der Kontrolle des Lese-/Hörverständnisses verbunden. Zu diesem Zweck gibt es wiederum Zuordnungsaufgaben, Richtig/Falsch-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben, Bestimmung der richtigen Reihenfolge, Wahl der richtigen Aussagen, Arbeit mit dem Wortschatz (Synonyme finden o.ä.) (vgl. Dahlhaus 1994: 126). Darüber hinaus wird diese Phase häufig mit Aktivitäten kombiniert, die zugleich andere kommunikative Fertigkeiten integrieren und

somit ihre Übung unterstützen. Es geht darum, auf den entsprechenden Text zu reagieren, wobei das Reagieren entweder schriftlich (Gegentext, Rezension, Brief, Angebot usw.) oder mündlich (Diskussion, Gespräch, Kritik, Stellungnahme und Begründung, Interpretation u.a.) sein kann (vgl. Häussermann, Piepho 1996: 319). Beliebte Aktivitäten sind die Fortsetzung der Geschichte, die Zusammenfassung des Gelesenen/Gehörten oder die Vorstellung einer Person/Figur aus dem gelesenen/gehörten Text nach eigener Wahl, usw. Bei der Arbeit an dem folgenden audiovisuellen Text lässt sich die Verknüpfung mehrerer Tools beobachten, wobei die letzte Phase genau mit der Diskussion über die Vor- und Nachteile der Massenmedien verbunden ist.

Tool: **Youtube, Padlet, Wizer.me, geteiltes Dokument**
Fertigkeit: **Hörverstehen** (Hörsehtext: Geschichte der Massenmedien in Deutschland)
Aufgabe: **Mindmap zur Aktivierung des Vorwissens, Lückentext vor dem Hören des Textes, Diskussion nach dem Hören des Textes**

a)

Abb. 23: Erstellen einer Mindmap mit ***Padlet*** [URL39]

b)

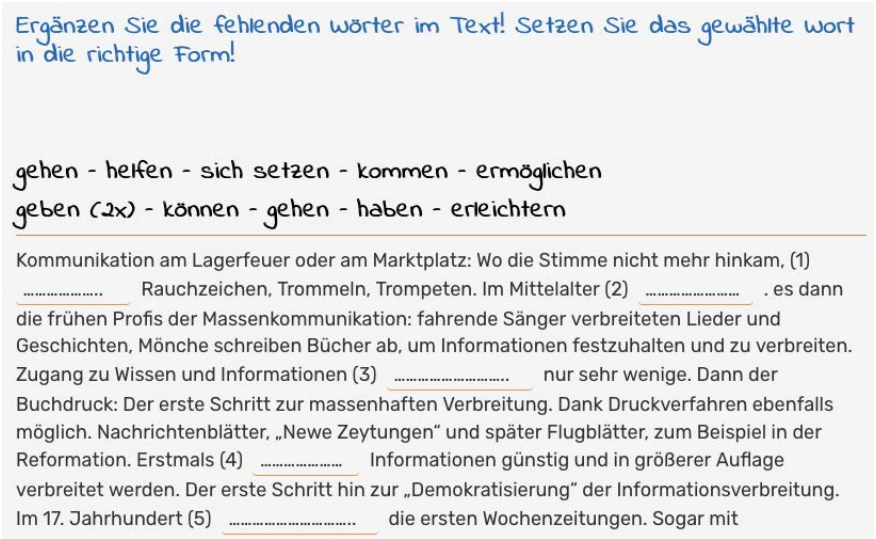


Abb. 24: Erstellen eines Lückentextes mit ***Wizzer.me*** [URL40]

c) *Sehen Sie sich das Video an und vergleichen Sie Ihre Lösung!*
https://www.youtube.com/watch?v=LDHXsWrV3fQ

d) *Diskutieren Sie mit anderen darüber, welches Massenmedium heute die wichtigste Rolle spielt? Und welche Vor- und Nachteile sind damit verbunden?*

Der Einsatz dieser Aktivitäten im Online-Bereich erfordert ebenfalls Vorbereitung. Die Lerner können zwar als Hausaufgabe einen Gegentext, einen Brief oder eine schriftliche Zusammenfassung verfassen, aber das Gespräch, die Diskussion, die Präsentation von etwas aus dem gelesenen/gehörten Text muss direkt im Online-Klassenzimmer stattfinden, d.h. interaktiv sein. Dies wirft weitere Fragen auf, vor allem die, ob die Interaktion im Online-Bereich mit derjenigen im traditionellen Präsenzunterricht vergleichbar ist. Die folgenden Abschnitte werden sich nicht nur mit diesem Aspekt befassen.

Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurde das Augenmerk auf die rezeptiven Fertigkeiten im Online-Bereich gerichet. Die grundsätzliche Frage, ob sie im Online-Bereich geübt werden können, kann mit einem eindeutigen „JA" beantwortet werden. Dies liegt natürlich an dem Charakter dieser Fertigkeiten und vor allem an der Tatsache, dass sie mit vorgefertigten (gehörten/gelesenen) Texten geübt werden. Die Online-Welt bietet ein breites Spektrum an verfügbaren authentischen Materialien, die nicht nur „im Klassenzimmer", sondern auch „zu Hause" wiederholt behandelt werden können. Dies fördert vor allem das autonome Lernen.

Eine weitere positive Antwort liefert auch eine andere Frage, die das Üben der rezeptiven Fertigkeiten selbst betrifft und in direktem Zusammenhang mit der Digitalisierung der Aufgaben steht. Heute gibt es eine Reihe digitaler Tools zur Erstellung von variablen Aufgaben, die ihre Funktion erfüllen und zudem visuell ansprechend aussehen. Der Vorteil ist, dass die meisten von ihnen auch eine kostenlose Version anbieten. Einige davon wurden mit konkreten Beispielen illustriert.

Unter dem Gesichtspunkt der Lehrmaterialien, ihrer Verfügbarkeit und der Möglichkeit, sie im Online-Raum zu erstellen, scheint es möglich, den klassischen Präsenzunterricht vollständig zu ersetzen. Es kann festgestellt werden, dass es mehr Variabilität und kreativere Ansätze bietet, was die Motivation der Schüler erhöhen kann (interessantere, lustigere etc. Aufgaben).

Auf der anderen Seite ist das nicht der einzige Aspekt des Unterrichts. Die Digitalisierung von Unterrichtsmaterialien erfordert eine entsprechende technische Ausstattung, in diesem Fall einen Computer und einen Internetzugang. Darüber hinaus muss die Lehrkraft mit der Gestaltung von Unterrichtsstunden in einer Online-Umgebung vertraut sein, sowohl im Hinblick auf die Bereitstellung von Unterrichtsstunden auf einer bestimmten Plattform als auch auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien in variablen digitalen Tools. Auf der anderen Seite des kommunikativen Unterrichtsprozesses stehen die Lerner, für die im Wesentlichen das Gleiche gilt, denn nur dann können sie aktiv am Unterricht teilnehmen. Allerdings kann niemand vorhersagen, dass der Online-Unterricht ohne Komplikationen ablaufen wird. Dies erinnert an die Erfahrungen mit dem Online-Lernen,

das während der Pandemie eingeführt wurde. Die Studenten nahmen zwar am Unterricht teil, aber die Kameras waren ausgeschaltet und viele der Funktionen auf ihren Computern standen häufig angeblich nicht zur Verfügung. Dies birgt ein größeres Risiko, dass Schüler in der Online-Umgebung im negativen Sinne zusammenarbeiten. Die Tatsache, dass die Schüler nicht direkt beobachtet werden können, eröffnet mehr Raum für die Möglichkeit, Aufgaben nicht allein, sondern mit Mitschüler:innen zu lösen oder Lösungen zu kopieren. Der Face-to-face-Kontakt spielt zwar vor allem beim Sprechen eine Schlüsselrolle, er ist aber auch für die rezeptiven Fertigkeiten wichtig, obwohl er hier eher eine Kontrollfunktion hat. Und das kann nur im traditionellen Präsenzunterricht hundertprozentig gewährleistet werden.

Literatur

BUZAN, T./ BUZAN, B. (1993): *The mind map book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential.* London: BBC Books.

DAHLHAUS, B. (1994): *Fertigkeit Hören - Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt.

DECKE-CORNILL, H./ KÜSTER, L. (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2*. München: Langenscheidt.

FAISTAUER, R. (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, 1.* Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 961-968.

HÄUSSERMANN, U./ PIEPHO, H.-E. (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.

HENSELER, R./ SURKAMP, K. (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang-Königs, Frank G.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett, 87-92.

KILPER-WELZ, D. (2003): *Der Prozess des Leseverstehens im Lichte neuerer psycholinguistischer Forschung*. (German Edition) Kindle Edition. GRIN Verlag.

KRUMM, H.-J. (1991): Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 1991, 97–103.

LÜGER, H.-H. (1993): Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? Beispielanalysen und didaktische Vorschläge. In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.): *Gesprächsanalyse und Gesprächschulung*. Konstanz, 111-123.

LUTJEHARMS, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, 1.* Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 976-982.

LUTJEHARMS, M. (2001): Leseverstehen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissen-schaft 19.1), 901-908.

SOLMECKE, G. (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, 1.* Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 969-975.

SOLMECKE, G. (2001): Hörverstehen. In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache.* Berlin u.a.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 893-900.

OXFORD, R. L. (1993): Research update on teaching L2 listening. In: *System*, Vol. 21, No. 2, 205-211.

WESTHOFF, G. (1997): *Fertigkeit Lesen - Fernstudieneinheit 17*. München: Langenscheidt.

Internetquellen (Stand: 20. 12. 2022)

URL1: https://www.wortbedeutung.info/rezeptiv/

URL2: https://www.deutsch-to-go.de

URL3: http://www.hoertexte-deutsch.at/

URL4: https://audio-lingua.eu/?lang=de

URL5: https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/ hoeraufgaben-aus-oesterreich/

URL6: https://www.dw.com/de/deutsch-aktuell/s-2146

URL7: https://www.schularena.com/deutsch/hoerverstehen/hvst-einfach

URL8: https://www.deutsch-perfekt.com/

URL9: https://deutschmusikblog.de/category/fertigkeiten/hoeren/

URL10: https://lingua.com/de/deutsch/hoeren/

URL11: https://www.youtube.com/

URL12: https://miro.com/app/board/uXjVPIWbs08=/

URL13: https://bitpaper.io/

URL14: https://edu.google.com/products/jamboard/

URL15: http://www.scrumblr.ca/

URL16: https://padlet.com/dashboard

URL17: https://lucid.app/documents#/dashboard

URL18: https://www.tutorialspoint.com/whiteboard.htm

URL19: https://www.mindomo.com/dashboard

URL20: https://www.deutsch-to-go.de/wie-corona-das-einkaufen-veraenderte/

URL21:https://lucid.app/lucidspark/4f92a702-0091-4ed0-8260-b826cf610691/edit?viewport loc=1424%2C-214%2C3031%2C1517%2C0_0&invitationId=inv_f3a468b7-3b20-477e9476-308b3ae029f5

URL22: http://www.scrumblr.ca/Lebenslaufkomponenten

URL23: https://padlet.com/simonafrastikova/7bvm2x57j3lf9mj1

URL24: https://www.deutsch-to-go.de/der-mensch-und-seine-lieblingsgerueche/

URL25: https://pixabay.com/de/images/search/gerüche/?manual_search=1

URL26: https://docs.google.com/document/d/1aNPjfQitRaMtKdGXRfcwNGjjWp5kgNh5x ACFIpbKu2s/edit?usp=sharing

URL27: https://docs.google.com/document/d/1SatKI6YZ5ryLs9uVbmTb6uM03ejKKk0pQW4XQavsfkE/edit?usp=sharing

URL28: https://puzzel.org/de/jigsaw/play?p=-NGTPPY4JRSj1st-Vt6H

URL29: https://im-a-puzzle.com/share/04373ba662aa51c

URL30: https://wordwall.net/resource/29329273/literaturepochen-der-deutschen-literatur

URL31: https://quizizz.com/quiz/creator/6372250f9d8d78001d3219c7/edit

URL32: https://create.kahoot.it/details/d828c41f-bcea-4d79-8462-2ed689999605

URL33: https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF)/Hörverstehen/Ausbildung_und_Schule_Fernunterricht_nn2959756be

URL34: https://app.wizer.me/dashboard/community

URL35: https://learningapps.org/display?v=p56u935qj21

URL36:https://www.liveworksheets.com/worksheets/de/Deutsch_als_Fremdsprache_(DaF)/H%C3%B6rverstehen/A2_PV_Test_3_H%C3%B6ren_iq2993260bl

URL37: https://learningapps.org/27533334

URL38: https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/

URL39: https://padlet.com/simonafrastikova/x71rnk81avlkgyai

URL40: https://app.wizer.me/category/worksheet/1ZVAUR-massenmedien

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

3 Entwicklung produktiver Kompetenzen im Online-Bereich

Monika Hornáček Banášová (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Slowakei)

Im Rahmen der produktiven Sprachfertigkeiten sollen die Lernenden in der Lage sein, sich selbstständig und zusammenhängend mündlich oder schriftlich zu äußern. Sprechen und Schreiben gehören zu den aktiven produktiven Sprachfertigkeiten, denen Hören und Lesen als passive rezeptive Fertigkeiten gegenüberstehen. Diese Aufteilung zeigt sich jedoch als unklar, denn alle diese Fertigkeiten sind miteinander verbunden: Sprechen als Reaktion auf einen Gesprächspartner setzt Hören voraus. Eine Tätigkeit wie das Vorlesen umfasst sowohl Lesen als auch Sprechen. Die Vermittlung der Fertigkeiten wird daher oft integrativ konzipiert (vgl. Krumm et al. 2010: 983).

In diesem Zusammenhang verwendet man den Terminus „**Sprechfertigkeit**“, die als didaktisches Konstrukt vereinfachend auf komplexe Zusammenhänge Bezug nimmt (vgl. ebenda). Schon der Ansatz der kommunikativen Didaktik führt die Lernenden zum selbstständigen, situationsbezogenen Sprechen im Rahmen der mündlichen Kommunikation, die dabei als ein Oberbegriff gilt. Sprechfertigkeit in der Fremdsprachendidaktik wird mit der kommunikativen Kompetenz verbunden und als Fähigkeit verstanden, in verschiedenen kommunikativen Situationen als Sprecher oder Hörer angemessen zu reagieren.

Sprechfertigkeit

Für die mündliche Kommunikation lassen sich zwei Typen von Kommunikationssituationen differenzieren (vgl. Ehlich 2007; Graefen und Liedke 2008 in Krumm et al. 2010: 984):

1. Situationen, in denen das Sprechen die Vermündlichung eines schriftlichen oder im Rahmen oraler Traditionen fixierten Textes bildet (Vorlesen, Rezitieren)
   Hier geht es um sprachliche Umsetzung eines schriftlichen Textes, wobei die Sprechplanung in unterschiedlichen mündlichen Diskursen nicht nötig ist, sondern die Rolle des Hörers geht in den Vordergrund. Die ganze Struktur (den schriftlichen Text berücksichtigend) und Form (Deutlichkeit, Lautheit des Sprechens) werden an den Hörer, an sein Verständnis orientiert.
2. Situationen, in denen das Sprechen weitgehend spontan geschieht (mündliche Diskurse)
   Mündliche Diskurse spiegeln reale Alltagssituationen in der Kommunikation am meisten wider, indem sie verbale (akustische) und nonverbale (visuelle) Momente umfassen. Als problematisch kann die Kommunikation über verschiedene Medien (Telefongespräch, Gespräch via Videokonferenz, online Unterrichtsstunde, usw.) sein. Bei dieser medial vermittelten Kommunikation entfällt entweder der visuelle Anteil (bei Telefongesprächen) oder **der nonverbale Anteil** der Kommunikation geht in den Hintergrund (Gespräch via Videokonferenz, online Unterrichtsstunde). Das letzt genannte Problem betrifft den Online-Unterricht am meisten und stellt neue Herausforderungen im Rahmen der modernen Didaktik dar.

Brand/Lehmann/ Röwert/Tanejew (2021: 58) fokussieren digitalen Unterricht und sind der Ansicht, dass monologische Formen des Sprechens (vor anderen / zu anderen sprechen) gut digital gespeichert und auch auf Distanz verwirklicht werden können, sofern mögliche Reaktionen nicht berücksichtigt werden sollen. Bei dialogischen Formen bedarf es prinzipiell wenigstens einer Live-Situation, in der die Lernenden sich aufeinander beziehen können.

Neben diesem Problem der **mangelhaften Interaktion** zwischen den Gesprächspartnern im online Bereich ist noch die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Lernenden oft **Sprechangst** haben. Die ist auf der einen Seite dadurch verursacht, dass den Lernenden diese Handlungsmuster auch in der Erstsprache nicht vertraut sind. Auf der anderen Seite sind es typische Probleme, die mit dem Erwerb der Fremdsprache verbunden sind – in konkreten kommunikativen Situationen mangelhaftes Lexikon und eingeschränktes Grammatikwissen. Dazu kommt noch Angst vor potenzieller Fehlerhaftigkeit.

All diese Probleme müssen in online Unterricht noch stärker vorgebeugt und ihre Lösungen gezielt gefördert werden. Bevor wir uns mit den konkreten didaktischen Vorschlägen ausführlich beschäftigen, wollen wir noch die Wichtigkeit der Vorentlastung der Handlungssituation von Sprechplanungsprozessen betonen. Krumm und andere (Krumm et al. 2010: 989) unterscheiden folgende Arten der Vorentlastung:

- auditiv vorentlastete Übungen (Imitationsübungen): Das Lernersprechen erfolgt als Nachsprechen, schriftunterstützt oder schriftfrei, mit oder ohne Sinnverständnis,
- schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist als schriftliche Vorlage gegeben. Entsprechende Verfahren sind z. B. das Vorlesen eines Textes und das Theaterspiel,
- teilweise schriftlich vorentlastete Übungen: Die von den Lernenden zu realisierende Äußerung ist stichwortartig gegeben, z. B. beim Rollenspiel oder Argumentieren ausgehend von Rollenkarten,
- Übungen ohne sprechplanerische Vorentlastung: Die Äußerungen der Lerner müssen in der Situation eigenständig geplant werden, z. B. beim freien oder gelenkten Unterrichtsgespräch und beim freien Rollenspiel.

All diese Faktoren müssen in dem online Unterricht noch stärker berücksichtigt werden. Die fehlende und für die Kommunikation natürliche Interaktion zwischen den Gesprächspartnern muss auf spezielle Weisen ergänzt werden, worum in den nächsten Kapiteln durch Präsentieren konkreter Vorschläge im digitalen Bereich bemüht wird.

Schreibfertigkeit

Die Schreibfertigkeit als eine der produktiven Sprachfertigkeiten wird als Teilkompetenz sprachlichen Handelns verstanden, doch nicht in allen seinen Bereichen gleichermaßen wichtig. Nach Krumm, H.-J. et all. (2010: 992) umfasst Schreiben im Alltag wie im Unterricht meistens auch Hör-, Lese- und Sprechaktivitäten und fördert damit ebenfalls die Entwicklung der anderen Fertigkeiten; es gibt zahlreiche sprachproduktive Aktivitäten wie z. B. das Lesen einer Nachricht, auf die wir schreibend reagieren, die eine integrierte Vermittlung der verschiedenen Fertigkeiten nahe legen.

Im DaF-Unterricht wird Schreiben paralell zum Sprechen gelernt und eingeübt, so dass man diese zwei Fertigkeiten nicht klar voneinander trennen kann. Nach Krumm et al. (ebenda) kommt neben der Funktion des Schreibens als Medium des Sprachenlernens dem funktional-kommunikativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht immer noch besondere Bedeutung zu. Lernende lernen im Unterricht, wie schriftliche Sprache (in Texten) verfasst ist und wie sie schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Textformen des Fremdsprachenunterrichts sind Notizen, Mitteilungen, Briefe als Mischformen freier und stark konventionalisierter Textformen, Berichte, Erzählungen, Zusammenfassungen, Kommentare und argumentative Texte. Auch narrativ-fiktionale Texte finden sich als Produkte kreativer Schreibprozesse. Auf diese Weise wird Schreiben in Kontexten geübt, wobei die Kriterien der kommunikativen Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Die Lernenden eignen sich im Unterricht an, wie sie schriftliche Sprache in Texten verfassen können und wie sie schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Zu diesem Zweck sind folgende Textformen geeignet: Notizen, Mitteilungen, Briefe in der offiziellen und inoffiziellen Kommunikation, Berichte, Erzählungen, Zusammenfassungen, Kommentare. So wird das schrieben einerseits an konventionelle Textsorten gebunden, andererseits wird aber auch kreatives Schreiben entwickelt, mit Hilfe dessen narrative Schreibprozesse eingeübt werden.
Die Schreibfertigkeit wird von dem Übergang in dem online Bereich im didaktischen Sinne am wenigsten betroffen. Man kann sogar annehmen, dass die Schreibkompetenz als eine Hilfe bei der kommunikativen Sprechfertigkeit dient. Bei der Kommunikation in dem online Bereich, monologisch auch dialogisch, dienen oft schriftliche Notizen, Kommentare oder Zusammenfassungen als Unterlage beim Sprechen. So wird das Schreiben nicht separiert, als eine separate Lernaufgabe, sondern Hand in Hand mit der Sprechfertigkeit geübt, so dass beide Fertigkeiten an authentische kommunikative Aufgaben gebunden werden.

Im Rahmen der didaktischen Ansätze werden produktorientierte und prozessorientierte Schreibübungen unterschieden (vgl. Krumm et al. 2010: 995). In der produktorientierten Schreibvermittlung stehen der Text als Ergebnis des Schreibprozesses und seine Form im Mittelpunkt. Reproduktiv-produktive und produktive Schreibübungen bzw. -aufgaben unterstützen Lernende dabei, Texten inhaltliche, textstrukturbezogene und sprachliche Informationen zu entnehmen und diese beim Schreiben eigener Texte zu verwenden. Reproduktiv-produktive Schreibübungen sind Ergänzungsübungen (fehlende Wörter, Sätze, Absätze in Texten ergänzen), Umformungsübungen (einen Text in eine andere Textsorte umschreiben), Verdichtungsübungen (eine Inhaltsangabe schreiben) oder Aufgaben zur kriteriengeleiteten Textüberarbeitung. Produktive Aufgabentypen nehmen reale kommunikativ-pragmatische Schreibsituationen und ihnen entsprechende Textsorten in den Blick, ermöglichen aber auch freies Schreiben (Wahrnehmungen wiedergeben, erzählen u. a.).

Prozessorientierte Aufgaben sind auf Schreibprozess oder -prozedur orientiert und ermutigen Lernende dazu, ihn zu bewerten und alternative Schreibstrategien auszuprobieren. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen (z. B. *mind mapping* für das Zusammentragen von themarelevanten Ideen, Checklisten zu Textkriterien für den Überarbeitungsprozess).

In der aktuellen Situation im Unterricht wird nicht mehr zwischen produktorientierten und prozessorientierten Ansätzen bei Förderung der Schreibkompetenz unterschieden, sondern beide Ansätze werden bei der Arbeit am Text angewendet. So wird die Angst der Lernenden vor längeren Texten abgeschafft und ihre Kreativität gefördert. Beispielsweise das kooperative Schreiben, bei dem Lernende gemeinsam einen Text verschriftlichen, führt dazu, dass sie ihr gemeinsames Wissen aktivieren können und die Teamarbeit unterstützen. Dabei muss natürlich das Wissen von dem Aufbau des Textes, Textsorten usw. didaktisch richtig vermittelt werden.

Als ein großer Vorteil in der gegenwärtigen Situation ist die Tatsache, dass die Lernenden daran gewöhnt sind, zu schreiben, vor allem in elektronischen Umgebungen durch Kommunikationsmedien wie Chat, E-Mail, soziale Netze. Zu schreiben ist ihnen nicht fremd, hauptsächlich kürzere Texte. In dieser Art der Kommunikation sehen sie die Möglichkeiten mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen, zu interagieren. Diese alltäglichen Erfahrungen mit dem schriftlichen Text sind starke Argumente für den Einsatz der Schreibfertigkeit in den online Unterricht und für die enge Verbindung mit der Sprechfertigkeit, denn hier sehen die jungen Leute die Möglichkeiten zu kommunizieren, oft bevorzugen sie sogar die schriftliche Form vor der direkten (mündlichen) Interaktion.
Die Nutzung elektronischer Medien ist deshalb ein guter und geeigneter Weg, den Lernenden fach- und sprachbezogene Inhalte zu vermitteln. Natürlich müssen den Lernenden auf die richtige Orthografie und Textform vermittelt werden, doch, wie Krumm et al. (2010: 997) darauf hinweist, Schreib- und Sprechaufgaben zielen in diesen Kontexten neben der Erweiterung des sprach- und textbezogenen Wissens auch auf die rezeptive und produktive Erarbeitung von Sachwissen ab; letzteres intensiviert die Schreibprozesse und erhöht dadurch die Textqualität.

Effektive Verbindung der Sprech- und Schreibfertigkeit im online Unterricht

Die bisherigen Ausführungen deuten klar auf die Tatsache, dass man die Sprech- und Schreibfertigkeit im Unterricht nicht klar abgrenzen kann. Vor allem in der aktuellen Zeit, wenn die Lernenden als „digital natives“ (vgl. Prensky 2001) betrachtet werden, als Personen, die in der digitalen Welt aufgewachsen sind, gewinnt diese Konzeption an Bedeutung.

Man muss aber in Betracht ziehen, dass die Lernenden sich in dem digitalen Bereich so benehmen, wie in ihrem Alltag. Lernende benutzen einfache Satzstrukturen und weniger komplexen Wortschatz. Ihre Sprache weist also Merkmale der mündlichen Kommunikation auf. In der Schule, im online Unterricht, sollen sie deshalb das Fachwissen bekommen, die Fachinhalte, entscheidend für ihren Schulerfolg.

Gibbons (2006) schlägt in diesem Zusammenhang eine Form von Unterrichtsinteraktion vor, die sie als Scaffolding bezeichnet. Scaffolding, eigentlich engl. „Baugerüst“, bedeutet, dass die Sprache der Lernenden im Unterricht systematisch aus- und aufgebaut wird. Gibbons ist eben der Ansicht, obwohl die gesprochene und die geschriebene Sprache klar unterscheidbare Merkmale besitzen, gibt es doch zwischen ihnen keine absolute Trennung. Moderne Technologien verstärken dieses Aufweichen der Abgrenzung (vgl. Gibbons 2006, 272).

Nach Gibbons (vgl. auch Kniffka/Siebert-Ott: 111) kann der Unterricht so gestaltet werden, dass die Lernenden sich dem Unterrichtsstoff zunächst über die ihnen bekannte Variante der Sprache – die konzeptionell mündliche – nähern. Das kann in verschiedenen Formen stattfinden:

- Kleingruppenarbeit,
- Mind mapping oder Assoziogramm in der ganzen Klasse,
- Bildergeschichte in kleineren Gruppen,
- Pro und Contra sammeln.

Es ist natürlich, dass die Lernenden in diesen Situationen miteinander in Alltagssprache kommunizieren. In einem nächsten Schritt werden Neuerscheinungen in der Sprache, fachsprachliche Begriffe und Wendungen eingeführt, die anschließend bei der mündlichen Präsentation der Ergebnisse im Klassenzimmer verwendet werden. Hier ist es wichtig, den Lernenden genügend Zeit zu lassen, das neue sprachliche Material zu verarbeiten und ihre sprachliche Produktion zu planen. Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden sprachlich und gibt ihnen Gelegenheit zur Wiederholung, wenn eine Produktion nicht gleich gelingt. In einem nächsten Schritt werden erste schriftliche Äußerungen angefertigt, etwa in Form eines Lerntagebuchs. Hier ist wiederum ein Mehr an konzeptionell-schriftsprachlichen Elementen gefordert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass mit dem neuen sprachlichen Material, das die Lehrkraft einführt, jeweils auch ein Gebrauchskontext verbunden ist, dass lexikalische und grammatische Mittel nicht isoliert gelernt werden. Zum Erwerb konzeptionell-schriftsprachlicher Kompetenzen gehört auch das Wissen darüber, in welchem Kontext welche Variante angemessen ist.

Der Ansatz des Scaffolding bedeutet, dass die Schüler:innen am Anfang der Unterrichtseinheit ihre aktuellen Sprachressourcen benutzten, während in den späteren Phasen eine Konzentration auf neue sprachliche Mittel erfolgte. Diese Reihenfolge ermöglicht es den Kindern, auf ihrem vorhandenen Verständnis und ihrer Sprache aufzubauen und frühere Lernprozesse mit aktuellem Lernen zu verknüpfen; mit dem Effekt, dass sie sich erfolgreich den angestrebten Texten näherten, statt mit ihnen zu beginnen (vgl. Gibbons 2006: 289).

Didaktische Vorschläge

Im Folgenden werden einige Vorschläge präsentiert, die sehr effektiv die Verbindung der Sprech- und Schreibfertigkeit nutzen und aus der Erfahrung an den Projektzielen stammen. Wie bereits früher angedeutet, werden die produktiven Sprachfertigkeiten im online Unterricht hauptsächlich dann eingesetzt, wenn eine mündliche Vorentlastung und Einführung ins Thema oder Verfestigung des Lernstoffes, neuen Wortschatzes, erforderlich ist. Wenn Sprech- und Schreibkompetenz als Hauptthema in online Unterricht geplant werden, muss die Vermittlung sehr genau geplant werden, denn beispielsweise freies Sprechen in einer online Gruppe fast ausgeschlossen ist. Die weiteren Kapitel bieten deshalb einige Möglichkeiten an, wie man Sprech- und Schreibkompetenz im online Unterricht effektiv vermitteln kann.

1. Vorentlastung – Verfestigung: mündlich

Als eine passende und kreative Art der Vorentlastung und Einführung in das Thema können kurze bildergesteuerte Übungen sein. Es muss sich nicht unbedingt um eine Bilderbeschreibung handeln, denn die Steuerung der einzelnen freien Aussagen wäre im online Unterricht schwer zu managen. Eine gute Weise, die eine klare Struktur hat, ist die App WORDWALL. In dieser App kann der bekannte und der neue Wortschatz auf eine sehr interessante und kreative Weise geübt und eingeeignet werden. Wenn wir zum Beispiel das Thema „Lebenslauf" bearbeiten, kann der bekannte Wortschatz auf folgende Weise aktiviert werden:

Aufgabe: *Ziehen Sie eine Karte, formulieren Sie einen Satz mit dem Wort:*

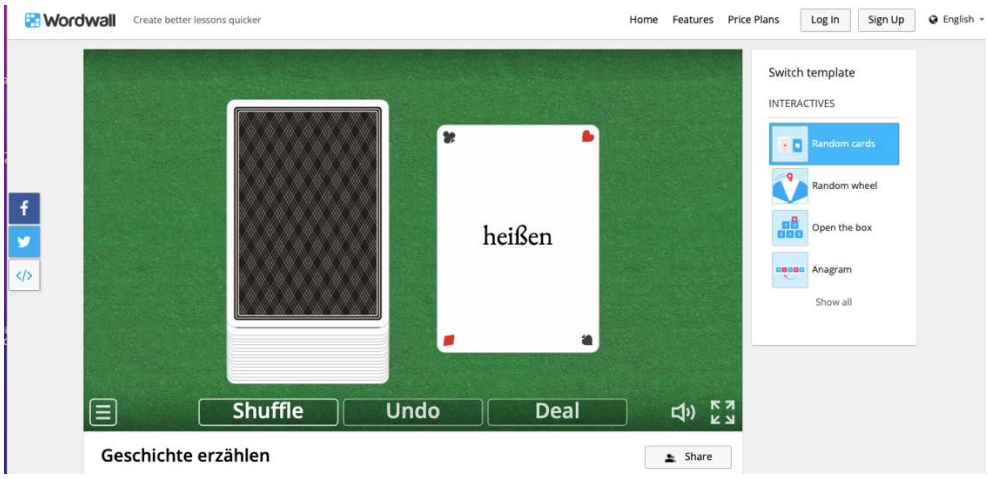


Abb. 25: https://wordwall.net/resource/30248136

Bei einigen Themen kann die weitere Aufgabestellung lauten: *Erzählen Sie eine Geschichte. Ziehen Sie eine Karte, formulieren Sie einen Satz mit dem Wort und sagen Sie, wer die Geschichte fortsetzt.* Auf diese Weise wird zusätzlich auch das Hörverstehen aktiviert, denn die einzelnen Lernenden bilden eine Geschichte, die eine Fortsetzung haben soll, also eine sinnvolle Geschichte. Beim Sprechen müssen die Lernenden prompt reagieren, der Wortschatz und die Sprechtätigkeit werden im vollen Maße aktiviert.

Zur Aktivierung (aber auch zur Verfestigung) des Wortschatzes kann die App LEARNINGAPPS angewendet werden, indem auf kreative Art zum Beispiel der Wortschatz zur Personenbeschreibung geübt (oder verfestigt) werden kann.

Aufgabe: *Ordnen Sie die einzelnen Adjektive zu:*

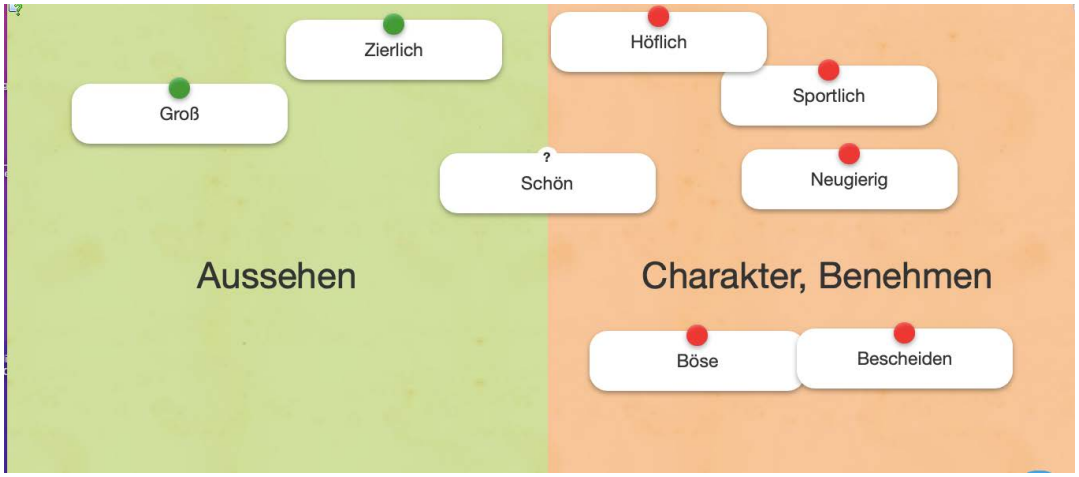


Abb. 26: https://learningapps.org/view22832934

Diese gelöste Aufgabe kann dann als eine Unterlage zu der eigentlichen Personenbeschreibung dienen, indem sie auf dem Bildschirm geteilt wird. Als eine mögliche Fortsetzung der Aufgabe kann die Personenbeschreibung auf Grund von Fotos oder Bildern von verschiedenen Personen sein. Die Lernenden (auch in kleineren Gruppen) können das Aussehen der jeweiligen Person beschreiben und auf Grund vom Aussehen auch einige Charaktereigenschaften raten. Dies weckt dann die Kreativität der Lernenden und bei der Präsentierung der Ergebnisse auch ihre natürliche Neugier.

Im Allgemeinen werden zur Einführung in das Thema die sog. „mind maps", „mind mapping" verwendet. Zu der Einpassung in den digitalen Bereich kann diese Art der Übungen durch unterschiedliche Apps in den online Unterricht eingesetzt werden. Ihre Vorbereitung ist relativ einfach. Eine effektive Art dieser Aufgabe ist dann, wenn die Lernenden selbst die einzelnen Ideen / Wörter in die mind map eintragen können. Auf diese Weise wird wieder die Sprechfertigkeit mit der Schreibfertigkeit verbunden. Dazu dienen folgende Apps:

Answergarden: https://answergarden.ch
Das Tool dient zum Sammeln von Rückmeldungen/Antworten/Begriffen zu einer Frage oder einem Thema. AnswerGarden wird nur in 2 Schritten erstellt: Es wird das Thema bzw. die Frage eingegeben und durch Link, QR-Code, soziale Medien veröffentlicht. Anschließend kann mit dem Sammeln der Antworten begonnen werden.

Aufgabe: *Sammelt Wörter zu dem Thema – Wandern in den Bergen – was kannst du dabei machen, sehen, erleben?*

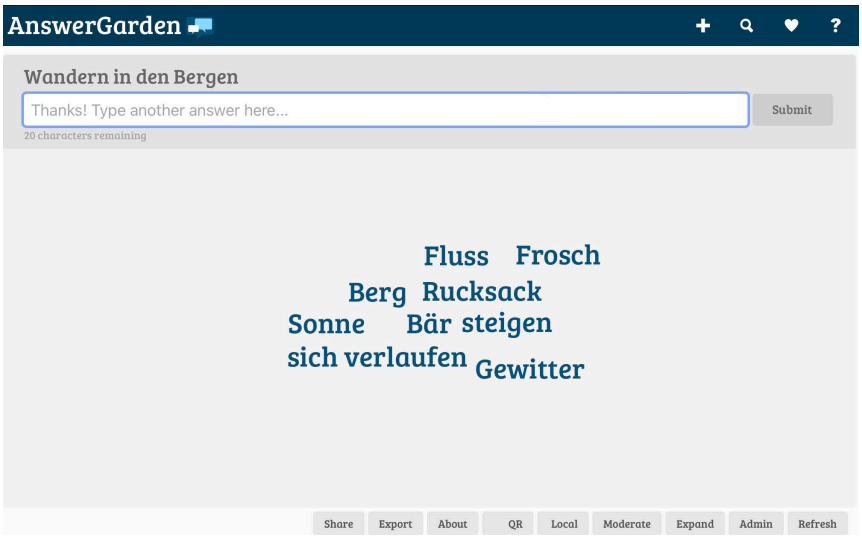


Abb. 27: Beispielaufgabe AnswerGarden

Eine weitere Aufgabe zur Entwicklung der Schreibfertigkeit kann lauten:

Aufgabe: *Schreibe einen kurzen Text, benutze wenigstens 5 von den gesammelten Wörtern.*

Das Tool **MIRO** (www.miro.com) kann als interaktive Tafel benutzt werden, indem es Integration von Wort und Bild ermöglicht. Die App bietet mehrere Möglichkeiten an, in denen man Sprech- und Schreibfertigkeit verbinden kann. Das Template Mind Map kann die Diskussion zu einem Thema oder einem Problem steuern bzw. dokumentieren. Die Lehrkraft kann einige Punkte der Mind Map bereits vorgeben, diese sollen als erste Denkimpulse für die eigene Arbeit der Studierenden dienen.

Aufgabe: *Was alles gehört zum gesunden Lebensstil? Erstellen Sie zusammen eine Mindmap und diskutieren Sie über die Punkte, die Ihnen zu diesem Thema einfallen.*

Abb. 28: Beispielaufgabe MIRO

Das Tool **Brainwriting** kann für mehr komplexe Sachverhalte dienen. Die farblich unterschiedlichen Zettel entwickeln jeweils eine Idee – jeder Teilnehmer der Gruppenaufgabe schreibt seine Idee auf den ersten Zettel seiner Farbe – die anderen elaborieren nach und nach diese Idee weiter. In dieser Form kann das Template z. B. zum kreativen Schreiben genutzt werden:

Aufgabe: *Schreiben Sie kurze Minigeschichten. Am Anfang schreibt jeder einen oder zwei Sätze auf dem ersten Zettel seiner Farbe. Die anderen setzen die Geschichte fort. Jeder schreibt nur in seiner Spalte. Für jede Geschichte gibt es eine andere Farbe. Welche der Geschichten wird die beste sein?*

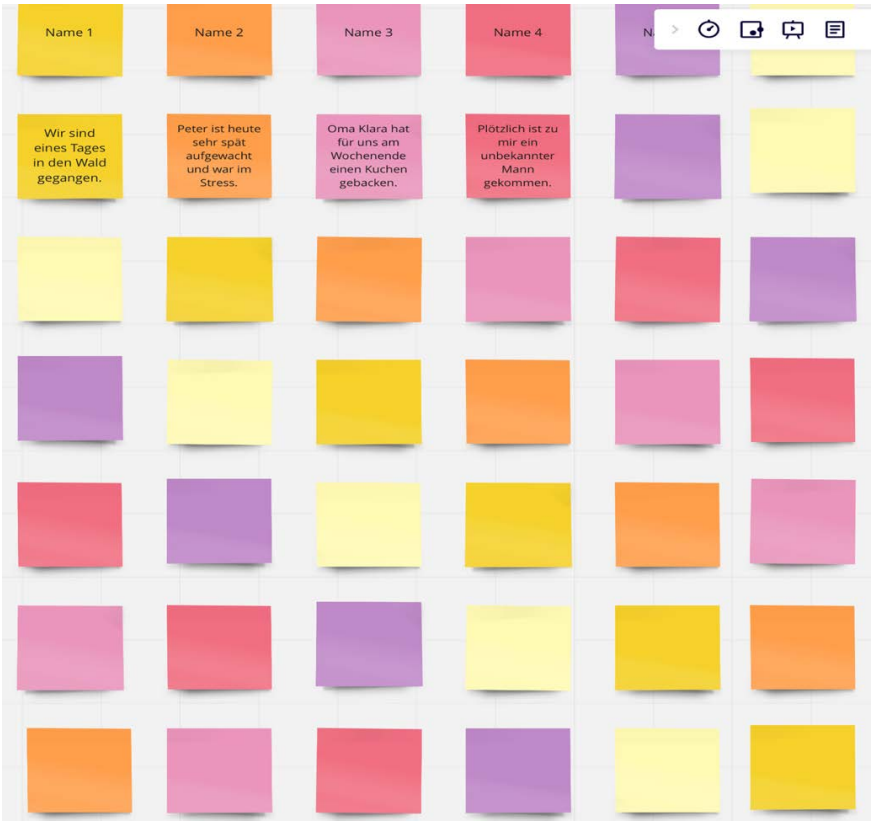


Abb. 29: Beispielaufgabe Brainwriting

Die Kreativität kann auch durch folgende Aufgabe unterstützt werden:

Aufgabe: *Verrückte Sätze*
Schreiben Sie zuerst für jede Spalte einen Satz. Lesen Sie dann die Sätze diagonal – jede Farbe ist ein anderer Satz. Einige der diagonalen Sätze müssen Sie grammatisch korrigieren. Welcher Satz war der verrückteste?

Abb. 30: Beispielaufgabe „Verrückte Sätze“

Die Zusammenfassung des Lehrstoffs und seine Verfestigung kann durch App **BAAMBOOZLE** (baamboozle.com) realisiert werden. Die Lehrkraft kann beispielsweise Fragen stellen und auf diese Weise die Lernergebnisse evaluieren, indem die Lernenden auf die einzelnen Fragen antworten. Die Fragen werden sehr anschaulich visualisiert und helfen den Lernenden als eine Art der Unterstützung der Interaktion im online Unterricht. Die einzelnen Fragen können auch an kleinere Gruppen verteilt werden.

Aufgabe:

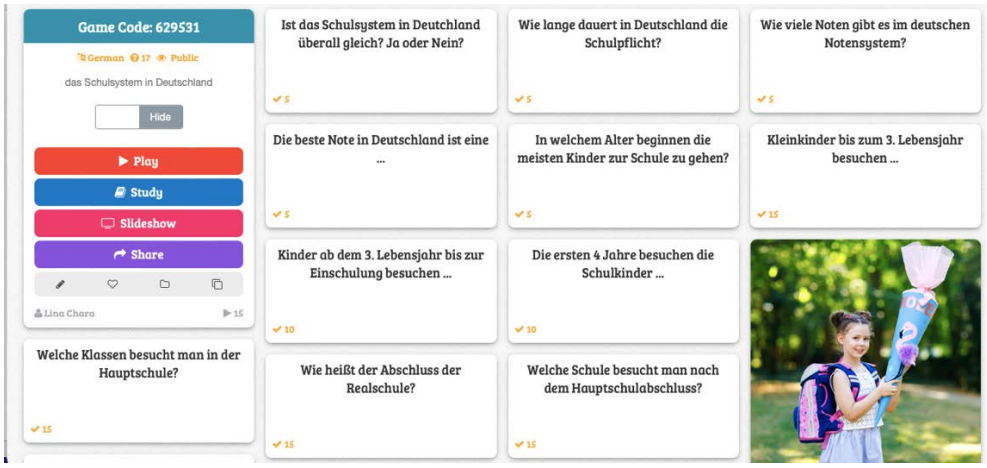


Abb. 31: Beispielaufgabe Bamboozle https://www.baamboozle.com/game/629531

2. Versprachlichung eines Prozesses

Im Vergleich zu den Übungen Typs „Sprechen zu Bildern“, in denen man sich in der typischen Klasse frei äußert und seine Annahmen präsentiert, geht es im online Unterricht bei dieser Aufgabe eher um einen strukturierten Prozess, denn freie, spontane Äußerungen der Lernenden lassen sich im online Bereich nur sehr schwer steuern und es würde Chaos entstehen. Empfohlen wird, dass man nach der Erklärung und Verteilung der Aufgaben eine größere Gruppe in einige kleineren teilt und in die sog. Breakout-rooms öffnet. In den kleineren Gruppen wird effektiver gearbeitet, der Lehrende hat jedoch immer die Möglichkeit, die einzelnen Räume zu besuchen und zu kontrollieren. Dennoch gilt immer, dass man bei dem freien Sprechen immer eine schriftliche Unterstützung braucht, indem die Lernenden nach gewisser Struktur, nach einzelnen, im Voraus vorbereiteten Punkten, sprechen können.

Als ein gutes Beispiel dafür wäre das Thema „Mein Leben“, oder auch als „Lebenslauf“ bezeichnet. Die Vorentlastung im online Unterricht kann eine Recherche im Internet sein, indem die Lernenden einige für den Lebenslauf wichtige Angaben finden und Aufschreiben (Name, Geburtsort, Adresse, Ausbildung, usw.). Danach kann zum Beispiel die App **Padlet** angewendet werden:

Die Aufgabe: *Ordnen Sie jeder Angabe eine Kategorie zu. Bringen Sie die Kategorien des tabellarischen Lebenslaufs in die richtige Reihenfolge.*

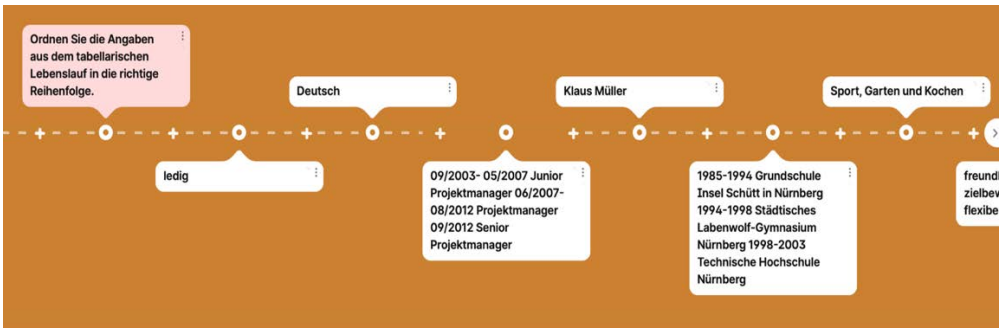


Abb. 32: Beispielaufgabe Padlet (https://sk.padlet.com/nikoletaolexova/o4bjg8fazsrbpxjt)

Als Bestätigung der Lösung kann zusätzliche Aufgabe gestellt werden: *Vergleichen Sie ihren Vorschlag mi einem Musterlebenslauf im Internet.*

Nachdem alle Angaben richtig ein- und zugeordnet wurden, können die einzelnen Aufgaben versprachlicht werden. Auf Grund der einzelnen Aufgaben beschreiben die Lernenden allmählich der ganze Lebenslauf einer Person im Beispiel. Bei der Angabe *Name – Klaus Müller* verbalisieren sie die Information – *Er heißt Klaus Müller*. Die einzelnen Angaben können an die Lernenden einzeln verteilt werden. Auf diese Weise können sie bereits bekannte Informationen (Name, Alter, Adresse) wiederholen und neue Informationen (Ausbildung, Erfahrungen, Fähigkeiten) lernen. Natürlich wird auch der grammatische Moment – Tempus Präteritum und Perfektum – eingesetzt.

Als eine Fortsetzung oder als Hausaufgabe bekommen die Lernenden eine schriftliche Aufgabe: *Schreiben Sie nach dem Muster den eigenen tabellarischen Lebenslauf*. Auf diese Weise wenden sie die bereits besprochenen Informationen in dem schriftlichen Text an, indem sie nach einer klaren Struktur vorgehen.

Im Allgemeinen dient die App PADLET sehr gut dazu, dass man nach einem klar strukturierten Konzept die Sprechfertigkeit übt. Die Lernenden haben mehr Sicherheit als beim freien Sprechen, was bei der fehlenden Interaktion im online Unterricht als eine Unterstützung der Sprechfertigkeit anzusehen ist. Das gleiche gilt auch bei der schriftlichen Textproduktion.

Die App MIRO (miro.com) ermöglicht im Tool **Kanban** eine Visualisierung von Arbeitsschritten und Arbeitsprogress mit Hilfe von Zetteln. Man sammelt nötige Ideen und Wortschatz zu dem gegebenen Thema:

Aufgabe: *Suchen Sie Beispiele für Aktivitäten in folgenden Situationen. Ergänzen Sie die Spalten.*

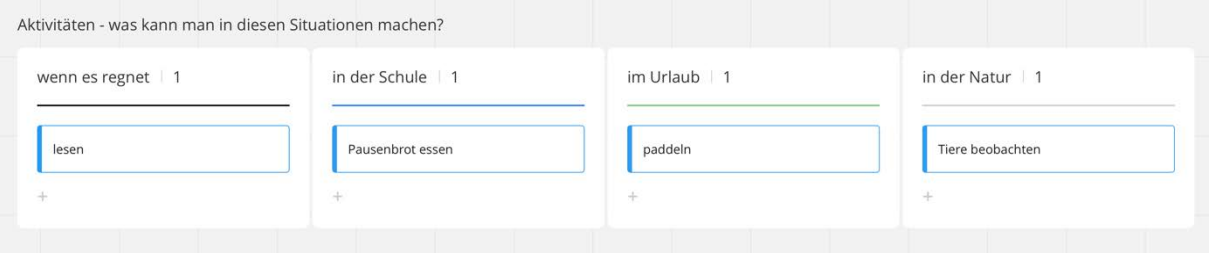


Abb. 33: Kanban

Nach der Lösung dieser Aufgabe kann die fertige Übung als eine Grundlage zur Verbalisierung einzelner Aktivitäten, Prozesse dienen.

Zur Verbalisierung gewisser Prozesse dient **Diagramming**. Man kann hier beispielsweise einem Lesetext, Hörtext oder Video schematisieren, graphisch darstellen und als Zusammenfassung versprachlichen. Als Diagramm lassen sich unterschiedliche Prozesse darstellen. (Kochrezept, Erstellung von einer Sache, Anleitungen usw.). Die Schemata dienen anschließend als Stützpunkte für das Sprechen über das Thema. Es geht wiederum um eine Verbindung der Schreib- und Sprechfertigkeit als ein Ergebnis rezeptiver Sprachfertigkeiten.

Aufgabe: *Schauen Sie sich das YouTube-Video zum Thema Wasserkreislauf. Erstellen Sie ein Diagramm zum Kreislauf des Wassers. Präsentieren Sie das Diagramm in der Klasse.*

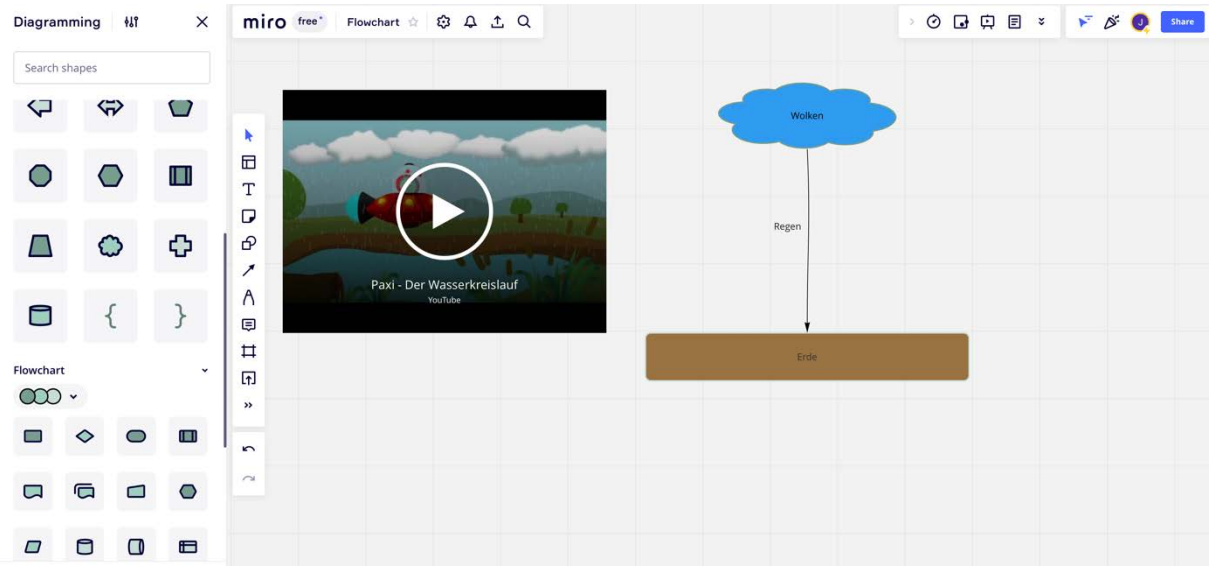


Abb. 34: Diagramming

3. Notizen

Es wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, dass man die Sprechfertigkeit im online Unterricht durch schriftliche Unterstützung am besten entwickeln kann. Dies ist durch das digitale Umfeld

bedingt, in dem die direkte Interaktion fehlt. Als eine Art der schriftlichen Unterstützung beim Sprechen dienen Notizen. Im online Bereich gibt es bereits ein reiches Angebot an Tools, die als virtuelle Pinwands dienen.

Das Tool **JAMBOARD** (Tool von Google, https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/) ersetzt die klassische Tafel. Man kann Bilder einfügen und verschieben, Notizen hinzufügen, Elemente direkt aus dem Internet herunterladen oder Inhalte aus Google Docs, Tabellen oder Präsentationen auf das Display ziehen. Das Tool unterstützt auch Zusammenarbeit der Schüler beim Problemlösen. Das Tool unterstützt die Arbeit in kleineren Gruppen, durch „Jam duplizieren" macht man mehrere Kopien von Jam, markiert man z.B. mit Notiz (gelbe, rote, blaue Gruppe) und teilt Jam nur an die Schüler in der jeweiligen Gruppe. Auf diese Weise meidet man zu viele Angriffe auf einmal und arbeitet man effektiver in kleineren Gruppen, die sich dann ihre Ergebnisse vergleichen und besprechen können. Das Tool ist geeignet hauptsächlich für folgende Aktivitäten: Ideen beim Brainstorming teilen – als interaktive Mind Map, jeder Schüler kann eine Notiz/ ein Bild usw. haften, oder Diskussion – Ideen, Argumente sammeln, visualisieren und versprachlichen.

Scrumblr (http://www.scrumblr.ca) erlaubt dem Lehrenden die Strukturierung der Pinnwand je nach dem Bedarf anpassen. Die Lernenden können ihre Ideen an die Pinnwand "schreiben":

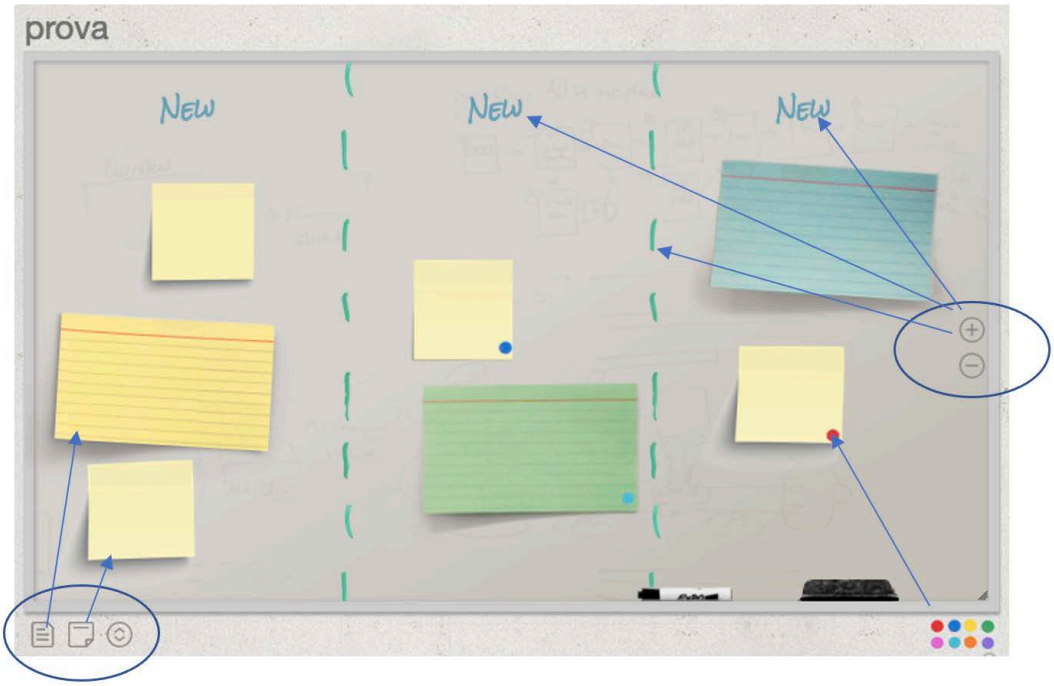


Abb. 35: Scrumblr

Dieses Tool ist im Unterricht vielfältig einsetzbar, besonders dominieren aber das Sammeln, Verarbeiten und Vergleichen von Inhalten unterschiedlicher Art (MindMapping, Brainstorming, Sammeln von Vorwissen, Rechercheergebnissen und Lösungen etc.) Mit dieser App kann man Ansichten der Lernenden sammeln und als eine Art der Notizen bei anschließender Diskussion (Versprachlichung der gesammelten Informationen) dienen.

Als einfachere Formen für Sammeln der Notizen, Informationen oder Anregungen dienen Tools **EDUPAD** und die Funktion **GETEILTES DOKUMENT** bei Google.

EduPad (https://edupad.ch/#start) dient primär der Förderung von Schreibkompetenz, parallel dazu können jedoch auch weitere Kompetenzen geübt werden. Das Tool dient zur Erstellung der Notizen, denn mehrere Personen können auf einmal ihre Ansichten schreiben:

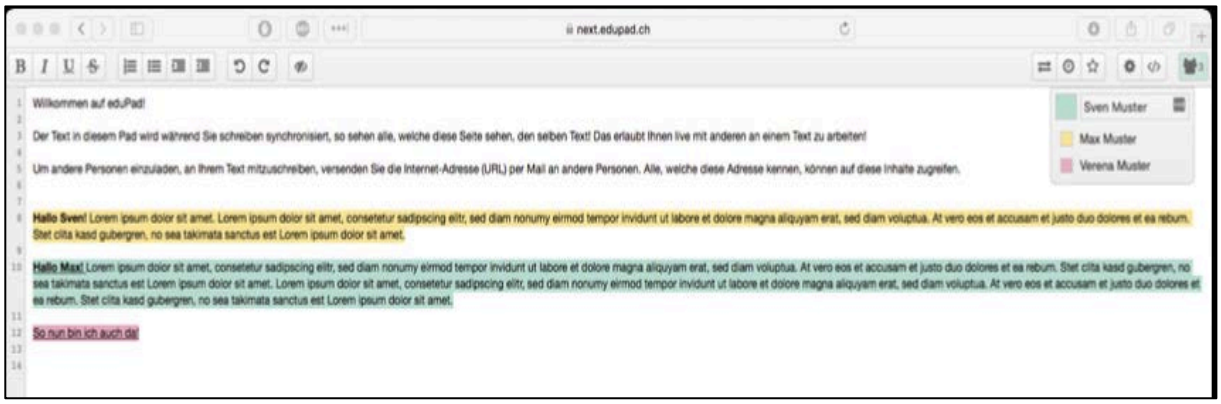


Abb. 36: Edupad

Über ähnliche Funktionen verfügt auch geteiltes Dokument bei Google, in das mehrere Personen mit dem Zugang ein Dokument zusammen verfassen oder bearbeiten können.

Die gesammelten Informationen dienen dann als eine Unterlage für Sprechtätigkeiten, oder zum Verfassen eines Textes. Die endgültige Version des bearbeiteten Textes kann in unterschiedlichen Formaten gespeichert und exportiert werden, ebenfalls kann der Bearbeitungsverlauf eingesehen und die jeweils korrigierte, inadäquate, verbesserte Version exportiert werden. Diese Funktion lässt sich sehr gut nutzen, wenn die unterschiedlichen Versionen des Textes/Textteiles oder die Bearbeitungsvorschläge von unterschiedlichen Schüler:innen verglichen werden sollen.

Diese Apps, die ermöglichen, Notizen zum bestimmten Thema oder Aktivität zu sammeln, können im Unterricht sowohl unabhängig von anderen Lernmaterialien (z. B. zur Erstellung von einer Mindmap zu einem bestimmten Thema, über das diskutiert werden soll als Aktivität zur Förderung der Fertigkeit Sprechen), wie auch im Anschluss an andere Lernmaterialien verwendet werden (Zusammenfassen des Gehörten, des Videos, usw.).

4. Präsentationen

Sprechtätigkeiten im Rahmen von Referaten oder Präsentationen bilden wieder ein typisches Beispiel für den Wechsel von Schriftlichkeit zu Mündlichkeit. Die Lernenden bereiten eine Präsentation in Form von mehreren Slides, Seiten, in denen keine vollständigen Texte vorbereitet werden, sondern die Informationen nur stichwortartig verfasst werden. Den Lernenden liegen also schriftliche Texte zugrunde, jedoch wird erwartet, dass der Sprechende sich bei der Wiedergabe von der schriftlichen Vorlage löst und relativ frei spricht.

Nach Baurmann/Berkemeier (2004) umfass das Präsentieren folgende umfangreiche Teilfähigkeiten:

	Üben + Vortragen	Visualisieren	Sprechvorlagen erstellen	Exzerpieren	geeignete Primärtexte finden
eine im Unterricht behandelte Grafik mit eigenen Worten präsentieren	■				
einen im Unterricht behandelten Sachverhalt präsentieren	■	■			
einen vertrauten Sachverhalt präsentieren (Beispiele: das eigene Hobby, Aktivitäten in einem Verein u. dgl.)	■	■	■		
Präsentation eines Themas basierend auf Textvorgaben (Beispiele: Buchvorstellung, Vorstellung ausgewählter Sehenswürdigkeiten vor einer Klassenfahrt)	■	■	■	■	
selbstständige Präsentation zu einem vorgegebenen Thema	■	■	■	■	■

Tab. 5: Präsentationsarten nach Baurmann/Berkemeier 2004

Es gibt ein reiches Angebot an Präsentationsformate wie zum Beispiel Power-Point-Präsentationen (auch mit Videoeinblednung), multimediale Präsentationen, Video (Lernvideo, Tutorials, Rezept-Videos).

Digitale Präsentationen sind nach Brand et al. (2021: 66) hochgradig alltagsrelevant und ermöglichen eine größere Verbreitung als das Sprechen vor Publikum. Zugleich stellen sie aber auch andere/ neue Anforderungen, deren Bewältigung gezielt geschult werden muss. Zusammen mit speziellen technischen Fähigkeiten zur Nutzung spielen auch andere Fähigkeiten im online Bereich eine besondere Rolle. Die Autoren (ebenda) vergleichen die Präsentation vor dem Publikum mit der im online Bereich und stellen fest: Während bei der Präsentation vor dem Publikum sowohl die räumlichen Gegebenheiten als auch der unmittelbare Bezug zum Publikum von großer Bedeutung sind, sind sie nun zunächst virtuelle Größen. Der Raum ist lediglich auf einer abstrakten Ebene relevant, während das Publikum antizipiert werden muss.

Dies sind neue Herausforderungen nicht nur aus der didaktischen Sicht – für die Lehrenden, sondern auch für die Lernenden, die sich beim Präsentieren eben auf die beschriebenen Bedingungen anpassen müssen.

5. Projektorientierter Ansatz

Projektmöglichkeiten sind bei den Lernenden sehr beliebt, wecken ihre Kreativität und ermöglichen den Lernenden, ihre Ergebnisse auf interessante Weisen auch im online Bereich zu präsentieren. Projektorientierter Ansatz fördert die Sprechfertigkeit, indem die Lernenden unter anderem zur Erstellung mündlicher Texte unterschiedlichen Typs anregt und zur Unterstützung gemeinsamer und koordinierter Gruppenarbeit hilft.

Ein einfaches Beispiel gemeinsamer Projektarbeit bieten beispielsweise das Tool MIRO an, das besonders geeignet für Projektaufgaben ist. Die Lernenden können an einer gemeinsamen Aufgabe auch zeitversetzt arbeiten. Das Tool unterstützt nicht nur die Projektarbeit, sondern kann auch für die Präsentation der Arbeit genutzt werden. Je nach der Aufgabe werden unter anderem die Sprech- und Schreibkompetenzen geübt. Entwickelt werden aber auch viele außersprachliche Kompetenzen.

Aufgabe: *Projekt: Einkaufszentrum*
Planen Sie in Kleingruppen ein Einkaufszentrum. Auf der einen Etage stellen Sie verschiedene Geschäfte zusammen und zeichnen Sie in Miro den Plan des Einkauszentrums. Vergessen Sie nicht auf unterschiedliche Einrichtungen oder Attraktionen für die Besucher. Präsentieren Sie Ihr Einkaufszentrum in der Klasse.

Außerdem können auch komplexere Aufgaben den Lernenden verteilt werden. Im Rahmen vom projektorientierten Ansatz lassen sich mehrere Formen der Präsentierung definieren: Theaterstück (ein komplexes Zusammenwirken der Schreib- Sprechfertigkeit zusammen mit der ästhetischen Darstellung), Radiosendung (Fokus liegt in der Sprechkompetenz), Werbespot oder ein Video mit gesprochenem Kommentar.

Der letzten Möglichkeiten wollen wir uns mehr widmen, denn wir gehen von den Projekterfahrungen aus. Als eine Aufgabe im Rahmen des Projektes wurde in allen Partnerschulen ein Videowettbewerb ausgeschrieben. Das Thema hies: „Das sind wir“. Die Lernenden sollten ihre Schule, ihr Team präsentieren. Es sind sehr interessante Videos entstanden, die man unter folgendem Link ansehen kann: https://duo.germanistik-ucm.eu/videowettbewerb-das-sind-wir/.

Nach dem Berichten von Lehr- und Lernenden war das eine tolle Erfahrung, denn selbst die Lernenden musste ihre technischen Fähigkeiten mit den Sprachfertigkeiten verbinden, indem der Fokus in der angemessenen Präsentierung las. Dabei war die Sprechfertigkeit stark unterstützt, die Lernenden haben im Video gesehen, wie es wichtig ist, richtig auszusprechen und gut verstanden zu werden. Video 5 hat nach der Abstimmung von Projektpartner gewonnen und die Lernenden waren für ihre Leistung belohnt.

Fazit

Dieses Kapitels widmet sich den produktiven Sprachfertigkeiten. Es wurde festgestellt, dass wegen fehlender Interaktion im online Bereich es oft schwerfällt, die Lernenden richtig zu motivieren und zu positiven didaktischen Ergebnissen zu kommen. Aus diesem Grund wurden in den einzelnen Kapiteln zuerst die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben fokussiert, indem festgestellt wurde, dass im online Bereich notwendigerweise diese zwei Sprachfertigkeiten eng zusammenwirken und sich hauptsächlich im online Unterricht gegenseitig unterstützen. Aus diesem Grund wurden dann mehrere didaktischen Ansätze präsentiert, die zielgerecht die Verbindung der Sprech- und Schreibkompetenzen fördern. Die Beispiele sind sowohl den Toolbeschreibungen im Teil B dieser Publikation

entnommen als auch weiteren Erfahrungen im Rahmen der Implementierung von unserem Erasmus.Projekt.

Literatur

BAURMANN, J. /BERKEMEIER, A. (2014): Präsentieren – multimedial. In: *Praxis Deutsch*, H. 244. S. 4-11.

von BRAND, T. et al. (2021): *Digital Deutsch unterrichten. Grundlagen, Impulse und Perspektiven*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

GIBBONS, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, Th. (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269-290.

KNIFFKA, G./SIEBERT-OTT, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Padeborn: Ferdinad Schöningh.

KRUMM, H. J. et al. (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter.

Internetquellen (Stand: 19.12.2022)

URL 1: Wordwall: https://wordwall.net/resource/30248136

URL 2: Learningapps: https://learningapps.org/view22832934

URL 3: Answergarden: https://answergarden.ch

URL 4: MIRO: www.miro.com

URL 5: Baamboozle: https://www.baamboozle.com/game/629531

URL 6: Padlet: https://sk.padlet.com/nikoletaolexova/o4bjg8fazsrbpxjt

URL 7: Jamboard: https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/)

URL 8: Scrumblr: http://www.scrumblr.ca

URL 9: EduPad: https://edupad.ch/#start

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

4 Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Bereich

Diana Šileikaitė-Kaishauri, Virginija Masiulionytė (Vilniaus universitetas, Litauen)

Interaktion und Interaktivität im DaF-Unterricht: Was leisten die digitalen Medien und die Online-Kommunikation?

Die rasante Entwicklung der IKT und insbesondere des Mediums *Internet* in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts löste eine ebenso stürmische Entfaltung der Internetkommunikation aus, wobei die letztere in vielen Lebensbereichen sehr schnell und erfolgreich Fuß fasste.

Die traditionelle Unterscheidung von *synchroner* (in Echtzeit verlaufenden) und *asynchroner* (zeitversetzter) Kommunikation und von *medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit* im Gegensatz zu *medialer und konzeptioneller Mündlichkeit*, die z.B. bei Koch/Osterreicher (1985; 1994) zu finden ist, wurde in der Linguistik vor diesem Hintergrund um neues Element, u. z. die *quasi-synchrone* Kommunikation, ergänzt. So spricht z. B. Dürscheid von 1) medial mündlicher und synchroner, 2) medial mündlicher und asynchroner, 3) medial schriftlicher und quasi-synchroner sowie 4) medial schriftlicher und asynchroner Kommunikation (Dürscheid 2003: 12). Weiterhin wurde ein an der Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fluktuierender Kommunikationsbereich, also eine *konzeptuell mündliche*, doch *medial schriftliche* Kommunikation, die durch neue Technologien und Kommunikationsformen ermöglicht worden war, unterschieden und sie erfreute sich sogleich als Forschungsobjekt großer Popularität unter den Sprachforscher:innen (mehr dazu siehe z. B. Storrer 2001a, Storrer 2001b, Dürscheid 2011). Zahlreiche Forschungsarbeiten wurden der Chatsprache oder „getippten Gesprächen", um mit Storrer (2001a) zu sprechen, gewidmet, es wurden Corpora zur computervermittelten Kommunikation erstellt und recherchiert (mehr dazu s. Beißwenger 2007). In der einschlägigen Forschung wurde die Chatkommunikation als „eine extreme Form des interaktionsorientierten Schreibens" betrachtet (Beißwenger/Storrer 2012: 94), in der interaktive Lesespiele zustande kommen, die am Gespräch Beteiligten einen fiktiven Kommunikationsraum schaffen und ihn spielerisch ausgestalten (Beißwenger/Storrer 2012: 104–105).

Neben der Chatkommunikation, die, wie sie vor 20 Jahren stattfand, heute so gut wie zur Geschichte gehört, entwickelten sich andere Formen der internetbasierten Kommunikation, die die Aufmerksamkeit der Sprachforscher:innen auf sich zogen. Einen systematischen Überblick über die Forschungsergebnisse des Empirikom-Netzwerks „Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation" gibt beispielsweise der 2017 von Michael Beißwenger herausgegebene Sammelband zur internetbasierten Kommunikation. Als Formen internetbasierter Kommunikation (IBK) werden im Sammelband „solche Formen der Sprachverwendung subsumiert, die dialogisch und interaktional organisiert sind und für deren Zustandekommen Computernetze die infrastrukturelle Voraussetzung darstellen. Prominente IBK-Formen sind Chats, Newsgroups und Online-Foren, Weblog-Kommentare, Tweets, Wikipedia-Diskussionen, SMS-, WhatsApp- und Instant-Messaging-Interaktionen, Skype sowie entsprechende Kommunikationsfunktionen in sozialen Netzwerken, Online-Computerspielen und ‚virtuellen Welten'. IBK-Formen bilden eine wichtige Komponente vieler

Social-Media-Anwendungen und werden insbesondere in den letzten Jahren immer stärker auch mobil genutzt“ (Beißwenger 2017: 1).

Während die Chats oder die Chaträume, wie sie Anfang des 21. Jahrhunderts waren, heute nicht mehr so populär sind, erfreuen sich heute verschiedene Sozialnetzwerke und Messenger-Apps großer Beliebtheit. Dem *Digital 2022: Global Overview Report* zufolge nutzten Anfang des Jahres 62,5 % (um 4 % mehr als im Vorjahr) der Weltbevölkerung das Internet, während sich der Anteil der aktiven Nutzer von Social Media auf 58,4 % belief und mit einem Zuwachs von 10,1 % im Vergleich zum Vorjahr mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung ausmachte (Kemp 2022, 9–10). Im Januar 2022 lag die Zahl der *Social Media*-Nutzer über 4 600 Mio. weltweit und hatte sich somit im Laufe der letzten 10 Jahre (vgl. 1 482 Mio. im Jahr 2012) verdreifacht (Kemp 2022, 88). Unter den beliebtesten sozialen Plattformen rangierten 2022 Facebook (2 910 Mio. Nutzer), Youtube (2562 Mio.), Whatsapp (2000 Mio.), Instagram (1478 Mio.) und Wechat (1263 Mio.) am höchsten, weiterhin gehörten zu den populärsten (in absteigender Reihenfolge) TikTok, FB Messenger, Douyin, QQ, Sina Weibo, Kuaishou, Snapchat, Telegram, Pinterest, Twitter, Reddit und Quora (Kemp 2022, 99). Manche dieser Plattformen wie Reddit oder Quora eignen sich eher für asynchrone Kommunikation, andere auch für synchrone oder sowohl für asynchrone und synchrone, aber alle zeichnen sich, wie oben bereits bemerkt, durch Dialogizität und Interaktivität aus.

Der Einsatz von digitalen Medien beim bzw. zum Fremdsprachenlehren und -lernen und zur Förderung der Interaktivität im Unterricht befand sich schon immer im Zentrum der Aufmerksamkeit von Sprachwissenschaftler:innen und Sprachdidaktiker:innen. So sind z. B. in der Reihe „Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik“ inzwischen mehrere Sammelbände erschienen, u. z. „Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“ (Legutke/Rösler 2003), „Kooperation und Steuerung – Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht“ (Schneider/Würffel 2007), „Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien“ (Biebighäuser et al. 2012), „Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien“ (Zeyer et al. 2016) und „Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel“ (Burwitz-Melzer et al. 2019).

Aus der Zeit vor der Pandemie stammen mehrere Versuche, die Anwendung von digitalen Medien im DaF-Unterricht aus sprachdidaktischer Sicht zu erforschen. Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang z. B. der Beitrag „Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel *Skype in the classroom*“ (Bahlo et al. 2014). Das Thema der Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz wurde auch später erforscht, dazu gibt es, z.B. einen Beitrag von Hoshii/Schumacher (2020). Diese Versuche zielen darauf hin, die Förderung der synchronen mündlichen Interaktion durch den Einsatz von digitalen Tools im DaF-Unterricht zu erforschen. Dabei werden der Nutzen und die Grenzen einer solchen Förderung beleuchtet.

In dem Beitrag von Markus Bär „Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremddidaktischer Sicht“, der in dem oben erwähnten Sammelband „Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel“ (Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2019) erschienen ist, wird unter anderem darauf hingewiesen, dass die digitalen Medien selbst automatisch den Unterricht nicht besser machen oder die Lernenden nicht motivieren (Bär 2019, 13) und dass es wichtig ist, „prozess- und ergebnisorientiert digitale

Lernumgebungen bzw. *tasks* zu entwickeln, die individuelles Lernen mit digitalen Medien zulassen und einen kritischen Umgang fördern" (Bär 2019: 21). Erst dadurch kann es gelingen, solche Ziele des Fremdsprachenunterrichts wie die Befähigung der Lernenden „zu einer kommunikativen Handlungskompetenz in der Zielsprache bzw. mit der/den Zielkultur(en)", zu der ein direkter Kontakt mit den Vertretern anderer Sprachen und Kulturen, verschiedene kommunikative und kooperative Elemente, gemeinsames Lösen von Aufgaben bzw. Problemen wesentlich beitragen (Bär 2019: 14–15).

Dabei kommt selbstverständlich der Interaktivität eine große Rolle zu, denn die digitalen Medien, die die Jugendlichen in der modernen stark vernetzten Welt im Bereich der Freizeitgestaltung und Kommunikation aktiv nutzen, lassen sich im Grunde genommen als interaktive Medien bezeichnen (Jones/Stuhlmann/Zeyer 2016: 12–13). Die Interaktivität der digitalen Medien und des informellen Lernens durch die Nutzung von digitalen Medien außerhalb der Schule, in der Freizeit führt dazu, dass die Lernenden es gewohnt sind, die (virtuelle) Realität zu beeinflussen, sie und sich selbst bzw. ihr Selbstbild modellieren zu können, d. h. sie wollen im Stande sein, nicht nur bestimmtes Wissen zu konsumieren, sondern auch es zu produzieren (Jones et al. 2016: 12–13).

Neben der Interaktivität der digitalen Medien ist ein anderer Aspekt der Online-Kommunikation für die Formulierung von DaF-Aufgaben wichtig. Rösler deutet nämlich auf den Wandel der Öffentlichkeits- und Privatheitskonzepte und die Neigung der jungen Generation zur „Selbst-Paparazzierung" hin: „Kinder und Jugendliche sind es gewohnt, über MySpace, Facebook usw. ihre private Kommunikation mit „Freunden", was immer darunter genau zu verstehen sein mag, in der Öffentlichkeit stattfinden zu lassen. Die generelle Entwicklung hin zu einer immer stärkeren Öffentlichmachung des Privaten, kann man, so Burt (2010: 22), beschreiben als Selbst-Paparazzierung bzw. in Abwandlung des Warhol-Satzes „berühmt für 15 Minuten" als „berühmt für 15 Freunde"." (Rösler 2012: 104). Diesen Trend kann man beim Fremdsprachenlehren und -lernen ausnutzen, indem man den Lernenden solche Aufgaben stellt, in denen Sie Videos über ihr Hobby oder alltägliche Aktivitäten wie Kochen, Einkaufen usw. aufnehmen und in diesen Videos selbst als Akteure auftreten.

Schon vor der Pandemie, aber insbesondere in der Corona-Zeit ist die Nachfrage nach den digitalen Medien im (Fremdsprachen)unterricht enorm gestiegen und dementsprechend wurden zahlreiche Fortbildungskurse, Webinare usw. für Lehrkräfte angeboten. Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang das digitale Angebot des Goethe-Instituts „Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" einschl. Aufzeichnungen der Online-Seminare, das kostenlos zugänglich ist (Goethe-Institut 2019–2022). In der Online-Fortbildung zum EDDU-Projekt (Goethe-Institut Thailand 2017) „EDDU: Erfolgreich digital Deutsch unterrichten", in der Unterrichtsideen aus dem EDDU-Projekt zum Einsatz von digitalen Tools präsentiert werden, betont Häring, dass „der Unterricht (...) in vielen Kontexten nur dann handlungs- und lernerorientiert [ist], wenn er digitale Medien integriert", denn durch die Digitalisierung entstehen nämlich neue sprachliche Handlungen (z. B. eine mündliche WhatsApp-Nachricht abhören und auf sie schriftlich reagieren, den Kundenservice anrufen, um ein Problem mit der Online-Buchung/Bezahlung zu klären, die Qualität von Online-Nachrichten auswerten, sich per Chat zu einer gemeinsamen Aktivität am Wochenende verabreden). Wichtig ist dabei unter anderem, dass die Schüler:innen selbst etwas produzieren (*user-generated content*), womit man später weiterarbeiten kann. Häring spricht auch über die Kriterien, denen digitale Lernaktivitäten entsprechen müssen, damit sie durchführbar und sinnvoll sind. Eines

dieser Kriterien besteht darin, dass die Lernenden im Unterricht eben solche digitalen Aktivitäten ausführen sollen, die sie auch im Alltag machen, sodass sie auf diese Weise ihr (fremd)sprachliches Handeln in der digitalen Welt trainieren können (Häring 2019). In einem anderen Online-Seminar wird der Unterschied zwischen Übungen und Aufgaben betont: Während Übungen zum Trainieren von Wortschatz, Aussprache, Grammatik oder einzelner Fertigkeiten in einem Kontext dienen, der zu Sprechhandlungen führen soll, stehen im Mittepunkt von Aufgaben all jene sprachlichen Aktivitäten, die man im Leben durchführt, d. h. alles, was man mit Sprache im Alltag macht bzw. machen kann (Siakagianni 2020). Das sollte man als Lehrkraft bei der Planung und Durchführung von DaF-Unterrichtseinheiten und deren Sequenzen immer vor Augen behalten.

Die Unterscheidung zwischen Übungen und Aufgaben sowie die Relevanz von Interaktion und Interaktivität im DaF-Unterricht steht im Mittelpunkt der Einheit 4 „Aufgaben, Übungen, Interaktion" der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts „DLL – Deutsch Lehren Lernen" (Funk et al. 2014; Goethe-Institut 2012–2014). Auf die Hauptgrundsätze dieser Einheit wie Lernerorientierung und Individualisierung, Handlungsorientierung, Kommunikationsorientierung, Mehrsprachigkeit und Lernökonomie, Themen- und Inhaltsorientierung sowie Aufgabenorientierung weist in seinem Webinar Hermann Funk hin und betont unter anderem, dass im DaF-Unterricht die „Sprachstrukturen und Texte Funktion und Thema [folgen], nicht umgekehrt" und dass der Umfang und die Art der Übungen von der Aufgabe abhängen.

Weiterhin betont Funk die Wichtigkeit des personalisierten Trainings, d. h. dass die Lernenden (u. a. mithilfe von gestuften Lernhilfen, en. *scaffolding*) über sich selbst sprechen und keine Sätze aus dem Lehrbuch automatisch wiederholen. Als Beispiele von Aufgaben nennt Funk unter anderem interaktive „Lückenübungen", bei denen die Gesprächspartner:innen über sich sprechen und z. B. herausfinden sollen, welche Dinge der/die andere „nie getan hat aber gerne tun würde" (Funk 2020).

Dies gilt für den DaF-Unterricht sowohl *offline* als auch *online*: In beiden Fällen sollte der Unterricht interaktiv gestaltet werden, u. z. zwar sowohl im Sinne der interaktionalen Authentizität oder Interaktivität von Aufgaben (Europarat 2012: 14; vgl. Bachman/Palmer 1996: 25), als auch im Sinne der Interaktivität der Tools, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

Funk unterscheidet mehrere Stufen der Interaktivität von Apps aus Nutzerperspektive und führt Beispiele von entsprechenden Apps bzw. Materialien an: Auf der niedrigsten (1.) Stufe dieser Lernprogression ist der/die Lernende lediglich Konsument(in), auf der höchsten (5.) Stufe tritt er/sie schon als Produzent(in) auf. Nach dem Grad der Interaktivität können also Apps und/oder Lernmaterialien in Anlehnung an Funk:

1. konsumtiv (Youtube),
2. reaktiv (Richtig/Falsch-, Zuordnungsübungen),
3. reproduktiv/rekonstruktiv (Lückentexte),
4. reproduktiv-produktiv (lerner- und programmgesteuert) (ThingLink) und
5. kollaborativ (als Hilfsmittel zum Einsatz bei der Texterstellung auf der Wortebene, z. B. Mentimeter, oder auf der Textebene, z. B. Padlet) sein (Funk 2016: 76).

Während sich der Begriff der Interaktivität in der einschlägigen Literatur oft auf die Mensch-Maschine-Kommunikation bezieht, also von der *Interaktivität* der Apps, Materialien und Aufgaben die

Rede sein kann, geht es bei der *Interaktion* vorwiegend um Mensch-Mensch-Kommunikation, wenn auch eine solche Trennung der beiden Begriffe nicht einwandfrei ist (mehr dazu s. Jones/Stuhlmann/Zeyer 2016: 17–18). Dementsprechend wird hier der Terminus *Interaktion* als *sprachliche Interaktion* verstanden und synonym zum *sprachlichen Handeln* verwendet (vgl. Auer 2013: 1).

Sprachliche Interaktion kann sowohl *offline* als auch *online* stattfinden, mündlich und schriftlich sein, Gespräche „in informellen wie formellen, privaten wie institutionalisierten, unmittelbaren und mittelbaren (medialen) Zusammenhängen" (Auer 2013: 5–6) umfassen. Im GER wird dazu folgende Aussage getroffen: „Der Interaktion wird allgemein in der Sprachverwendung und beim Sprachenlernen hohe Bedeutung zugeschrieben, weil sie eine so zentrale Rolle bei der Kommunikation spielt." (Europarat 2001: 26). Selbstverständlich ist somit die Tatsache, dass die (sprachliche) Interaktion einen unter Sprachdidaktiker:innen und Sprachwissenschaftler:innen populären Forschungsgegenstand darstellt, der mit dem digitalen Wandel zusätzlich an Bedeutung gewonnen hat, so dass beispielsweise seit 2020 jährlich Tagungen zur Interaktion im DaFZ-Unterricht [URL 1] veranstaltet werden, bei denen über die „interaktionale Kompetenz" als ein wichtiges Ziel des DaFZ-Unterrichts (Hoshii/Schumacher 2021: 13) diskutiert wird und sogar eine dieser Problematik gewidmete Zeitschrift unter dem Titel „Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ" (ZIAF 2021) herausgegeben wird.

Interaktion im GER (2001) und dem Begleitband zum GER (2020): Beispiele und Vorschläge für den DaF-Unterricht online

Schon für den ursprünglich veröffentlichten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) war ein handlungs-, kommunikations- und interaktionsorientierter Ansatz beim Sprachenlernen und -lehren kennzeichnend: Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen „[k]ommunikative Sprachkompetenzen", die „Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel [befähigen]" (Europarat 2001: 21). Die kommunikative(n) Sprachkompetenz(en) wenden die Lernenden an, indem sie in der jeweiligen Sprache mündlich und/oder schriftlich solche kommunikativen Sprachaktivitäten wie Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung ausführen (Europarat 2001: 25).

Wie oben bereits betont, spielt die Interaktion in der Kommunikation eine besonders wichtige Rolle, deswegen sollte ihr auch beim Sprachenlernen eine große Bedeutung zukommen: „In mündlichen oder schriftlichen ***Interaktionen*** tauschen sich mindestens zwei Personen aus, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend. Es kommt nämlich nicht nur vor, dass zwei Gesprächspartner gleichzeitig sprechen und einander zuhören. Selbst wenn Sprecherwechsel (*turn taking*) genau beachtet werden, bildet sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers und plant seine Antwort. Diese Interaktionsweise zu erlernen, erfordert daher mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen" (Europarat 2001: 25). Funk spricht von Interaktion als einem Universalkonzept, „Erfolgsfaktor des L2-Erwerbs", „Motor der Aufmerksamkeitssteuerung und Sprachverarbeitung" und weist auf die Rolle des kollaborativen Dialogs als Quelle des Sprachenlernens hin (Funk 2020) sowie bezieht sich dabei auf Swain und Watanabe, die den

kollaborativen Dialog als einen Dialog definieren, in dem die Gesprächspartner:innen zwecks Problemlösung und Kognition zusammenarbeiten, also sich der Sprache als eines Kognitionsinstrumentes zum Austausch und zur Mediation von ihren Gedanken bedienen, durch Kollaboration Bedeutung(en) konstruieren; das Thema eines solchen Gesprächs kann beliebig sein (Swain/Watanabe 2013: 1). Kognition ist in einem solchen Dialog also, um mit Funk zu sprechen, das Ergebnis der Kollaboration und Kommunikation (Funk 2020). Im Grunde genommen umfasst also die Interaktion immer auch Rezeption und Produktion und dazu noch Anwendung bestimmter Interaktionsstrategien.

Die mündliche Interaktion findet gewöhnlich auf der Grundlage der Kooperation statt, die Gesprächspartner:innen konstruieren den gemeinsamen Diskurs, indem sie gemeinsam Bedeutungen aushandeln und beim Umsetzen solcher Aktivitäten wie Transaktionen, informelle oder formelle Diskussionen, Debatten, Interviews usw. auch solche Interaktionsstrategien wie Sprecherwechsel, Kooperieren, um Klärung bitten anwenden (Europarat 2001: 87).

Zu der schriftlichen Interaktion zählen laut dem ursprünglichen GER solche sprachlichen Aktivitäten wie Austausch von Notizen, Korrespondenz (Briefe, E-Mails), kollaboratives Schreiben (Verfassen von verschiedenen Texten, wobei Entwürfe, Korrekturversionen usw. ausgetauscht werden), Teilnahme an Computerkonferenzen usw. (Europarat 2001: 85).

Wie oben bereits angedeutet wurde, enthält der Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen (Europarat 2020) manche Ergänzungen im Kompetenzbereich der Interaktion, was die Aufschlüsselung des Kompetenzbereichs und der einzelnen Deskriptoren zu den jeweiligen Referenzniveaus sowie deren Formulierung angeht.

Die Interaktion wird zum Ersten nicht mehr zweifach, sondern dreifach gegliedert: Neben der mündlichen Interaktion und der schriftlichen Interaktion erscheint die Online-Interaktion als drittes Element (s. Abb. 37). Dies ist ein Versuch, mit der rasch fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche, darunter auch des schulischen und universitären Unterrichts im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Einzelnen, Schritt zu halten, obwohl eine solche Logik, wie im Weiteren gezeigt wird, eher anfechtbar ist.

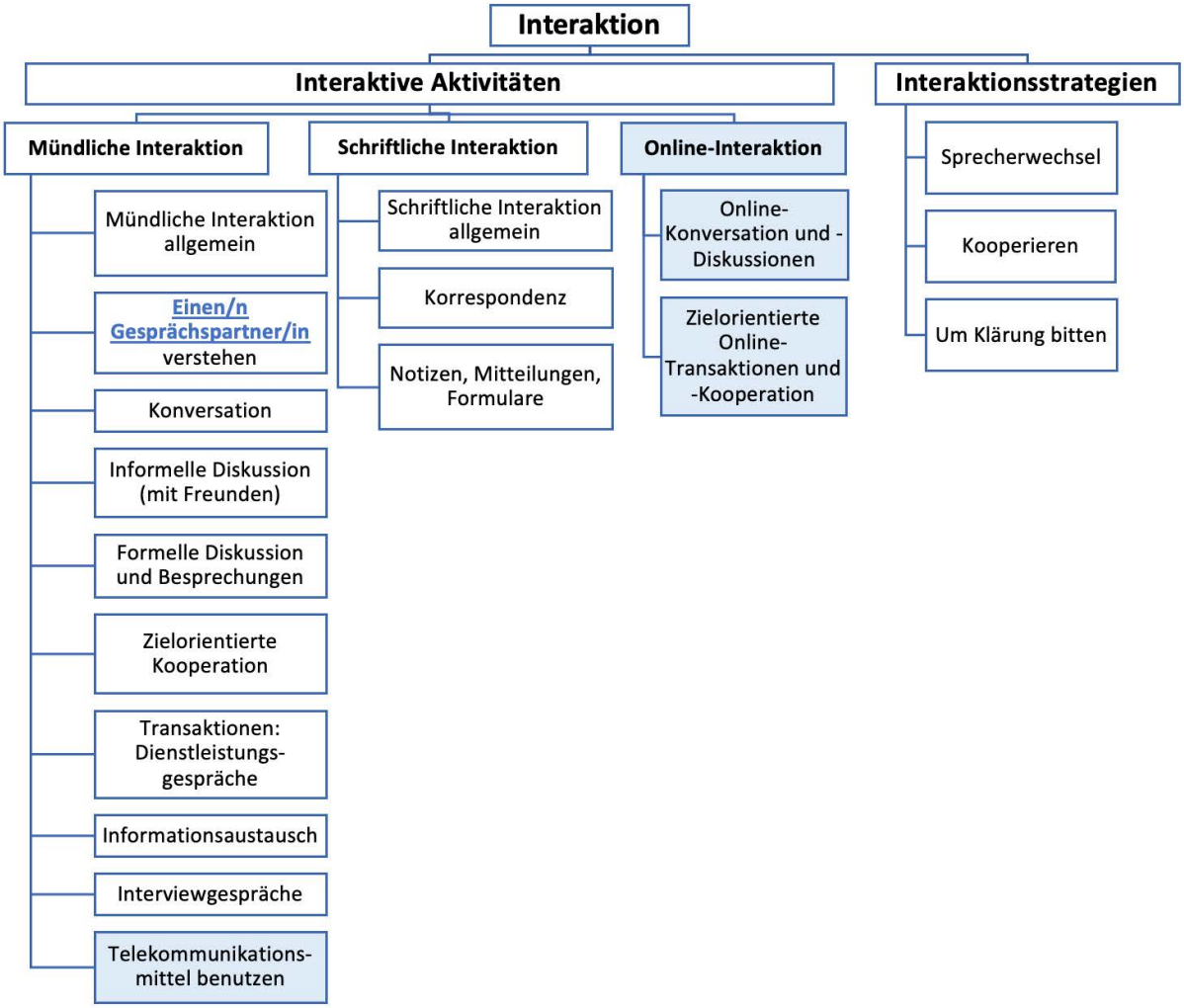


Abb. 37: Beispielskalen zur Interaktion im GER (Europarat 2001)
und im Begleitband zum GER (Europarat 2020) im Vergleich.

Auch die Skalen mit Deskriptoren von interaktiven Sprachaktivitäten und Interaktionsstrategien (Europarat 2020: 87–104) erfahren manche Änderungen, die den aktuellen Trends der Sprachverwendung und des Fremdsprachenunterrichts entsprechen sollen.

Die Skala „Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen“ wird in „Eine/n Gesprächspartner/in verstehen“ umbenannt. Der Verzicht auf das Konzept eines Muttersprachlers und der Hinweis auf regionale Varianten erscheint vor dem Hintergrund der Förderung von Plurilingualität und Plurikulturalität und überhaupt der Globalisierung sinnvoll. (s. Hervorhebungen in Tab. 5). Außerdem wird auf die Rolle der Gebärden bei der mündlichen Kommunikation Bezug genommen.

Niveau	GER (Europarat 2001)	GER (Europarat 2020)
C2	Kann **alle muttersprachlichen** Gesprächspartner verstehen, auch wenn diese über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern er/sie Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekt einzustellen.	Kann **alle** Gesprächspartner:innen verstehen, auch wenn diese über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern man Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent einzustellen.
C1	Kann im Detail verstehen, wenn über abstrakte, komplexe Themen auf fremden Fachgebieten gesprochen wird, muss jedoch manchmal Einzelheiten bestätigen lassen, besonders wenn **mit wenig vertrautem Akzent** gesprochen wird.	Kann im Detail verstehen, wenn über abstrakte, komplexe Themen auf fremden Fachgebieten gesprochen wird, muss jedoch manchmal Einzelheiten bestätigen lassen, besonders wenn **in einer wenig vertrauten Varietät** gesprochen wird.
B2	Kann im Detail verstehen, was zu ihm/ihr in der Standardsprache gesagt wird – auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt.	Kann im Detail verstehen, was in der Standardsprache **oder in einer vertrauten Varietät** gesagt wird – auch bei akustischen oder **visuellen** Störungen.
B1	Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm/ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird, muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter und Wendungen bitten.	Kann in einem Alltagsgespräch klar artikulierte Sprache/**Gebärden** verstehen; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter/**Gebärden** und Wendungen bitten.

Tab. 5: Beispielskalen zur mündlichen Interaktion im GER (Europarat 2001) und im Begleitband zum GER (Europarat 2020) im Vergleich (ein Auszug).

Des Weiteren wird eine neue Skala mit Deskriptoren zur mündlichen Interaktion hinzugefügt, u. z. „Telekommunikationsmittel benutzen". Der Deskriptor für das Referenzniveau A2 lautet in dieser Skala wie folgt: „Kann einfache Telefonnachrichten verstehen (z.B. „Mein Flug ist verspätet. Ich werde um 10 Uhr ankommen."), Details der Nachricht bestätigen und sie am Telefon an andere Betroffene weiterleiten." (Europarat 2020: 100).

Die Zuordnung der durch Telekommunikationsmittel gestützten Kommunikation den Skalen zur mündlichen Interaktion scheint schon deswegen zweifelhaft, weil im Deskriptor für das Referenzniveau B1+ nicht mehr von „Telefon", sondern „(Video-/Bild-)Telefon" die Rede ist: „Kann am (Video-/Bild-)Telefon wichtige Details zu einem unerwarteten Ereignis mitteilen (z.B. zu einem Problem in einem Hotel, bei einer Reisebuchung oder bei einem Mietwagen)" (Europarat 2020: 100). Es handelt sich also um eine multimodale Kommunikation, die höchstwahrscheinlich mit Hilfe von bestimmten Apps oder Messengers online stattfindet, und zu der Online-Kommunikation gibt es zwei

einzelne Skalen mit Deskriptoren, u. z. „Online-Konversation und -Diskussionen“ und „Zielorientierte Online-Transaktionen und Kooperation“ (Europarat 2020: 105).

Eine solche Inkonsequenz bei der Darstellung der Digitalisierung im Begleitband wird auch in der einschlägigen Literatur kritisiert: „Die Tatsache, dass diese drei neu entwickelten Beispielskalen, die im Zusammenhang mit digitalen Technologien stehen, verschiedenen, sich inhaltlich jedoch überschneidenden, Kategorien zugeordnet sind, lässt die Skalen-Einteilung schon bei einem flüchtigen Blick als unschlüssig erscheinen. Beispielsweise wird die Neuentwicklung der Online-Skalen zusammenfassend so kommentiert, dass diese sich auf multimodale Aktivitäten oder mündliche Interaktion in der Internet-Nutzung bezögen. Gleiches trifft jedoch auch auf die Nutzung von Telekommunikation zu, welche in der Logik des *Begleitbands* jedoch der „Mündlichen Interaktion“ zugeordnet ist“. (Wilden 2021: 160). Darüber hinaus werden die Skalen zur Online-Interaktion auch aus dem Grund kritisiert, dass die Deskriptoren schon jetzt nicht ganz angemessen bzw. gar veraltet aussehen mögen, da die Online-Kommunikation sich rasch entwickelt. Die Kommunikation verläuft heute multimodal und kann sowohl mündlich als auch schriftlich, synchron und asynchron sein, der Begriff „Sprache“ umfasst nicht alles, vgl. Aufnehmen und Abspielen von Nachrichten, Verwendung von Emoji und Bildern usw. (Quetz/Vogt 2021: 26). Wilden spricht in diesem Zusammenhang zunächst von *Multiliteracies* und verschiedenen „Modi der Bedeutungsaushandlung und -herstellung“, also Multimodalität der Kommunikation und der Wissensprozesse im Allgemeinen (Wilden 2021: 161) und anschließend von „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“ im Einzelnen (Wilden 2021: 162). Schließlich ist in Anlehnung an Wilden zu bemerken, dass die beiden Skalen zur Online-Interaktion nach Wegnahme der Wörter „Online“ bzw. „online“ sich auch für die Offline-Kommunikation eignen können (Wilden 2021: 160).

Trotz der aufgedeckten Mängel werden diese Skalen jedoch als „eine wichtige Ergänzung zu den Skalen für direkte Kommunikation“ anzusehen (Quetz/Vogt 2021: 26). Im ursprünglichen GER wurde ja bei der Behandlung der schriftlichen Interaktion nur die Teilnahme an *online*- oder *offline*-Computerkonferenzen erwähnt (Europarat 2001: 85) und nur kurz auf die Entwicklung von IKT hingewiesen, die dazu führt, „dass die (schriftliche) interaktive Kommunikation zwischen Mensch und Maschine eine immer wichtigere Rolle im öffentlichen, beruflichen, Bildungs- und sogar im privaten Bereich spielt“ (Europarat 2001: 86).

Was im Begleitband ziemlich neu und wirklich begrüßenswert ist, ist die Einbettung der GER-Skalen in neue, andere Kontexte: Es werden drei übergreifende makrofunktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten unterschieden: kreativer bzw. interpersonaler Sprachgebrauch (z. B. Konversation), transaktionaler Sprachgebrauch (z. B. Informationsaustausch, Dienstleistungsgespräche) und evaluativer, zum Zweck der Problemlösung stattfindender Sprachgebrauch (z. B. Diskussion) unterschieden (Europarat 2020: 39; vgl. Quetz/Vogt 2021: 13). Alle drei Bereiche des Sprachgebrauchs können und müssen im modernen Sprachenunterricht ihren Platz finden. Das zeigen auch die ergänzten und erweiterten Skalen mit Beispieldeskriptoren.

Im Weiteren werden ausgewählte Skalen mit Deskriptoren zu interaktiven Sprachaktivitäten mit Beispielen von Aufgaben illustriert und kommentiert, um zu zeigen, wie die entsprechenden Aktivitäten im DaF-Unterricht online geübt und ausgeführt werden können.

Nehmen wir als Erstes die B1-Deskriptoren für **Korrespondenz** als eine der Aktivitäten im Kompetenzbereich **der schriftlichen Interaktion**. Der ursprüngliche B1-Deskriptor „Kann einen persönlichen Brief verfassen und darin detailliert über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse berichten“ (Europarat 2001: 86) wurde im Begleitband durch zwei weitere ergänzt, u. z. „Kann einfache E-Mails/Briefe zu Sachfragen schreiben (z.B. um Informationen einzuholen oder um etwas zu bestätigen bzw. um Bestätigung zu bitten)“ und „Kann einen einfachen Bewerbungsbrief mit einer begrenzten Anzahl an stützenden Details schreiben“ (Europarat 2021: 83). Als Beispiel für die Korrespondenz auf dem Referenzniveau B1 lässt sich die folgende Aufgabe anführen (s. Abb. 38):

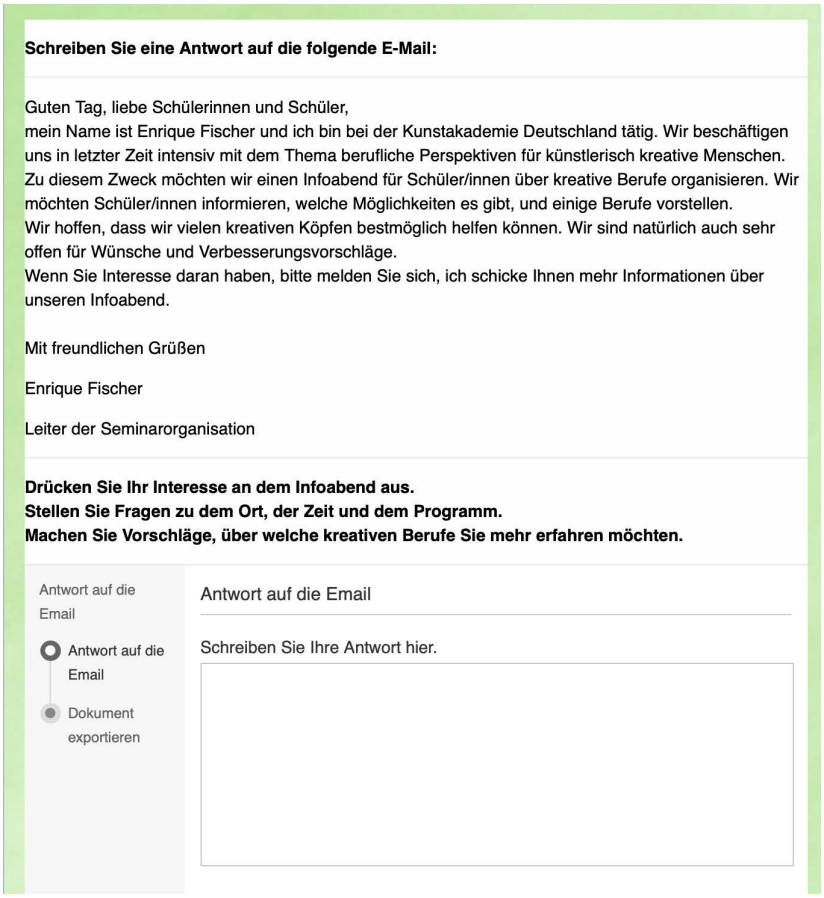


Abb. 38: Eine E-Mail zu Sachfragen beantworten/schreiben [URL 2]

Der Text der E-Mail ist authentisch in dem Sinne, dass er nur wenig bearbeitet und dem Zweck der Aufgabe angepasst ist (zur Quelle des Textes vgl. URL 3). Entsprechend dem Deskriptor soll der/die Lernende dazu befähigt werden, relativ einfache E-Mails zu Sachfragen zu schreiben, indem er/sie bestimmte Informationen einholt und sachliche Vorschläge macht. Wichtig ist dabei, dass die E-Mail auch online gelesen und geschrieben wird und nicht mit der Hand, wie es noch vor einiger Zeit an manchen Schulen der Fall sein konnte.

Als ein Beispiel für die Förderung **der mündlichen Interaktion** auf dem Referenzniveau B1 lässt sich folgende Aufgabe anführen (s. Abb. 39):

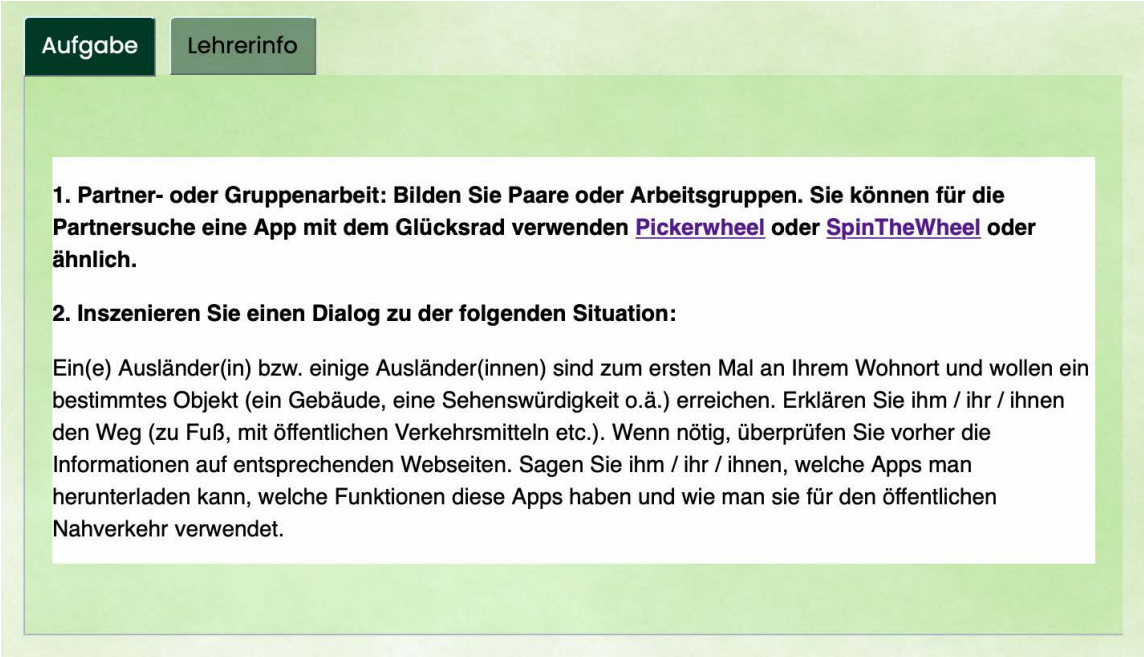


Abb. 39: Mündliche Interaktion [URL 4]

Von den Lernenden, denen eine solche Aufgabe zum Simulieren der authentischen Kommunikation gestellt wird, wird erwartet, dass sie bei dieser Aufgabe ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen können, um eine lebensnahe Situation zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten kann, vgl. den B1-Deskriptor der Skala „Mündliche Kommunikation allgemein" (Europarat 2001: 79).

Je nach Leistungsstärke und Performanz der Lernenden können sie auch die mündliche Interaktion auf dem Referenzniveau B1+ demonstrieren: „Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist [...]." (Europarat 2001: 79). Darüber hinaus wird dabei die digitale Kompetenz der Lernenden gefördert, weil sie authentische Apps finden und ihre Funktionsweise erklären müssen.

Nicht zu vergessen ist der Aspekt der interkulturellen Kommunikation: Beim Erfüllen der Aufgabe sollen die Lernenden darüber nachdenken, was in ihrem Ort für Gäste aus dem Ausland von Interesse sein könnte und wie sie bestimmte Realien den Vertretern einer anderen Kultur vorstellen können.

Weiterhin kann bemerkt werden, dass diese Aufgabe (Abb. 39) im Einzelnen dem Üben der interaktiven Aktivität **mündlicher Informationsaustausch** dienen kann. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie auf dem Referenzniveau B1 „einfache Sachinformation herausfinden und weitergeben", „nach dem Weg fragen und einer detaillierten Wegbeschreibung folgen" sowie „detailliertere Informationen einholen" können (Europarat 2001: 84).

In dem Begleitband ist aber ein zusätzlicher neuer Beispieldeskriptor für diese Skala angeboten, der durch Erfüllung dieser Aufgabe erreicht werden könnte: „Kann Ratschläge zu einfachen Angelegenheiten im eigenen Erfahrungsbereich geben" (Europarat 2020). Dieser Deskriptor illustriert

sehr gut das Wesen der mündlichen Interaktion beim Informationsaustausch: Die Gesprächspartner:innen sollen nicht nur auf die Äußerungen voneinander reagieren, sondern auch proaktiv sprachlich handeln.

Als Beispiel für eine Aufgabe zu **Informationsaustausch** auf dem Niveau B1+ kann die folgende Aufgabe angeführt werden:

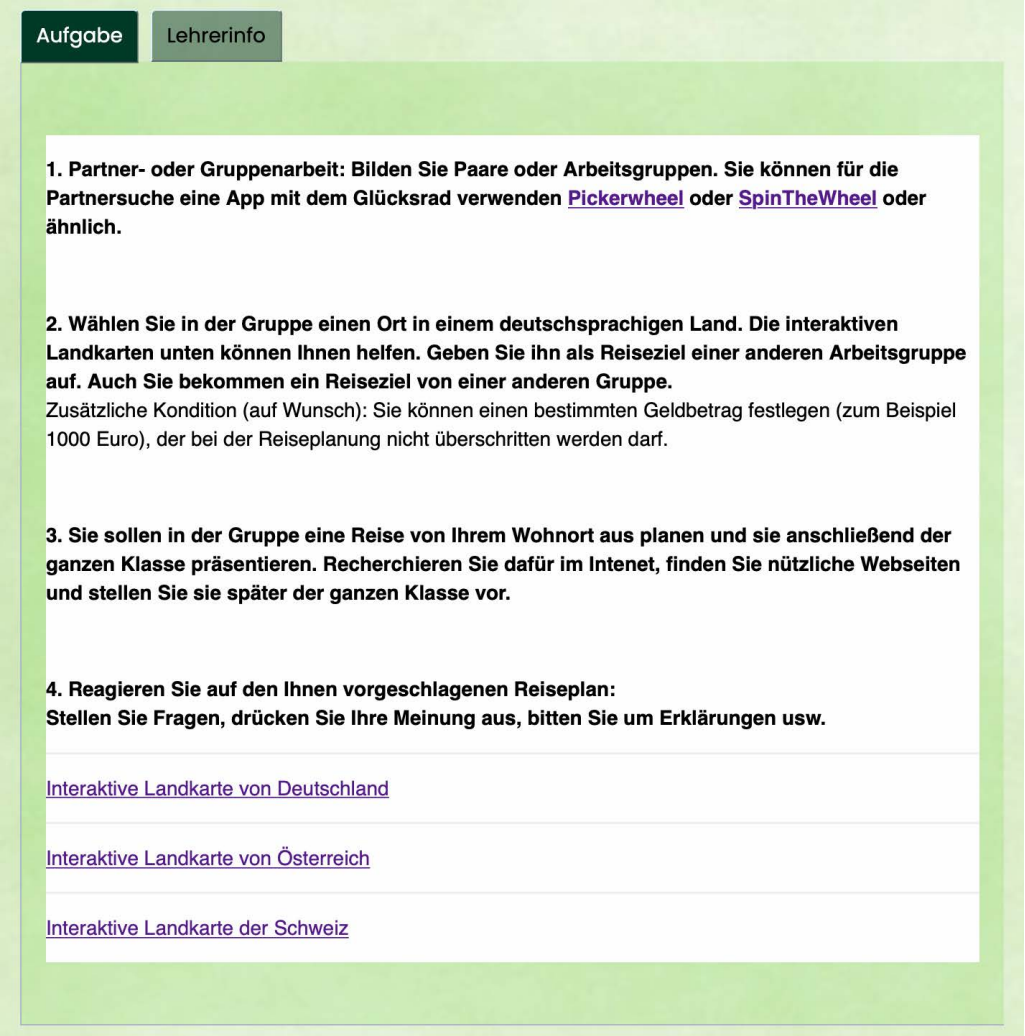


Abb. 40: Mündliche Interaktion: Informationsaustausch [URL 5]

Mit dieser Aufgabe soll die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden, „mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen“ zum Thema Reisen auszutauschen, dabei können sich diese Informationen auch auf „weniger routinemäßige Dinge“ beziehen (Europarat 2001: 84). Je nach Performanz kann auch das Referenzniveau B2 demonstriert werden, d. h. die Fähigkeit, detaillierte Informationen zuverlässig weiterzugeben (Europarat 2001: 84). Darüber hinaus können mit dieser Aufgabe auch weitere Kompetenzen entwickelt werden: die digitale Kompetenz (die Lernenden müssen nämlich eine Recherche im Internet anstellen) und eine zielgerichtete Kooperation mit dem Ziel, eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen, insbesondere, wenn die Lernenden das Gespräch nicht zu zweit, sondern in einer Arbeitsgruppe von mehr als zwei Personen simulieren.

Zur Interaktion gehören, wie schon bereits erwähnt wurde, neben den erwähnten sprachlichen Aktivitäten und den Rezeptions- und Produktionsstrategien „auch solche Handlungen, die für die Konstruktion des gemeinsamen Diskurses spezifisch sind; [...] die ausschließlich der Steuerung dieses Prozesses dienen. [...]. Im Verlauf der Interaktion setzen die Sprachverwendenden Strategien des Sprecherwechsels ein, (1) um im Diskurs Initiative zu ergreifen (*das Wort ergreifen*), (2) um die Kooperation zu sichern und die Interaktion aufrechtzuerhalten (*interpersonale Kooperation*), (3) um das gegenseitige Verständnis zu sichern und (4) einen gemeinsamen Weg zur Ausführung der anstehenden Aufgabe zu finden (*ideationale Kooperation*) und (5) um sich gegenseitig bei Formulierungen zu unterstützen (*um Hilfe bitten*). Wie die Planung findet auf der kommunikativen Ebene auch Kontrolle statt: [...]. Missverständnisse und Unklarheiten führen zur Aufforderung zur Klärung auf kommunikativer oder auch linguistischer Ebene (*um Klärung bitten; etwas klären*) und zu aktiven Interventionen, um die Kommunikation wieder herzustellen und, wo nötig, diese Missverständnisse aufzuklären (*kommunikative Reparatur*)" (Europarat 2001: 87-88). Bei der Formulierung der Aufgaben sollte man diesen Aspekt beachten und den Arbeitsauftrag so formulieren, dass die Lernenden aufgefordert werden, die betreffenden Interaktionsstrategien wie Sprechwechsel, Kooperieren, um Klärung bitten usw. anzuwenden. Das wird aus der vorigen Aufgabe (Abb. 40) ersichtlich, in deren 4. Schritt je nach Leistungsstärke der Lernenden das Beherrschen der erwähnten Strategien auf dem Referenzniveau B1+ bis B2 erwartet wird (s. Tab. 6).

Niveau	**Sprecherwechsel**	**Kooperieren**	**Um Klärung bitten**
B2	Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden.	Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang eines Gesprächs beitragen, indem man das Verstehen bestätigt, andere einlädt, sich am Gespräch zu beteiligen usw.	Kann Anschlussfragen an ein Mitglied einer Gruppe stellen, um eine Angelegenheit Stelle zu klären, die implizit war oder undeutlich formuliert wurde.
B1+	Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Wendung benutzen, um zu Wort zu kommen.	Kann auf ein Grundrepertoire von Sprachmitteln und Strategien zurückgreifen, um zum Fortgang eines Gesprächs oder einer Diskussion beizutragen.	Kann andere Gruppenmitglieder um weitere Details und Erklärung bitten, um eine Diskussion voranzubringen.

Tab. 6: Interaktionsstrategien: Beispieldeskriptoren für die Referenzniveaus B1+ und B2 im Begleitband (Europarat 2021).

Eine wichtige sprachliche Aktivität im Bereich der mündlichen Interaktion ist **zielorientierte Kooperation.** Im Begleitband werden unter anderem als Beispiele zu dieser Skala solche Aktivitäten wie gemeinsam kochen, ein Dokument diskutieren, eine Veranstaltung organisieren angeführt (Europarat 2021: 78). Diese sprachliche Aktivität kann in Rollenspielen geübt und durch Projekte, bei denen authentische Kommunikation erforderlich ist, entwickelt werden. Pflegt man als Lehrkraft Kontakt zu Partnerklassen in anderen Ländern, können länderübergreifende Online-Konferenzen

veranstaltet und Projekte online erarbeitet werden. Bei solchen transnationalen Online-Treffen ist dann meistens die einzige Kommunikationssprache die gelernte Fremdsprache und alle Teilnehmer:innen müssen sich bemühen, sich in dieser Sprache zu verständigen. Außerdem wird der Aspekt der interkulturellen Kompetenz in diesem Zusammenhang auch aktuell.

Als Beispiel für die Förderung einer zielorientierten Kooperation auf dem Referenzniveau B1 bis B1+ lässt sich die folgende Aufgabe anführen, bei der es um eine realistische Planung der Wohnungseinrichtung geht (S. Abb. 41):

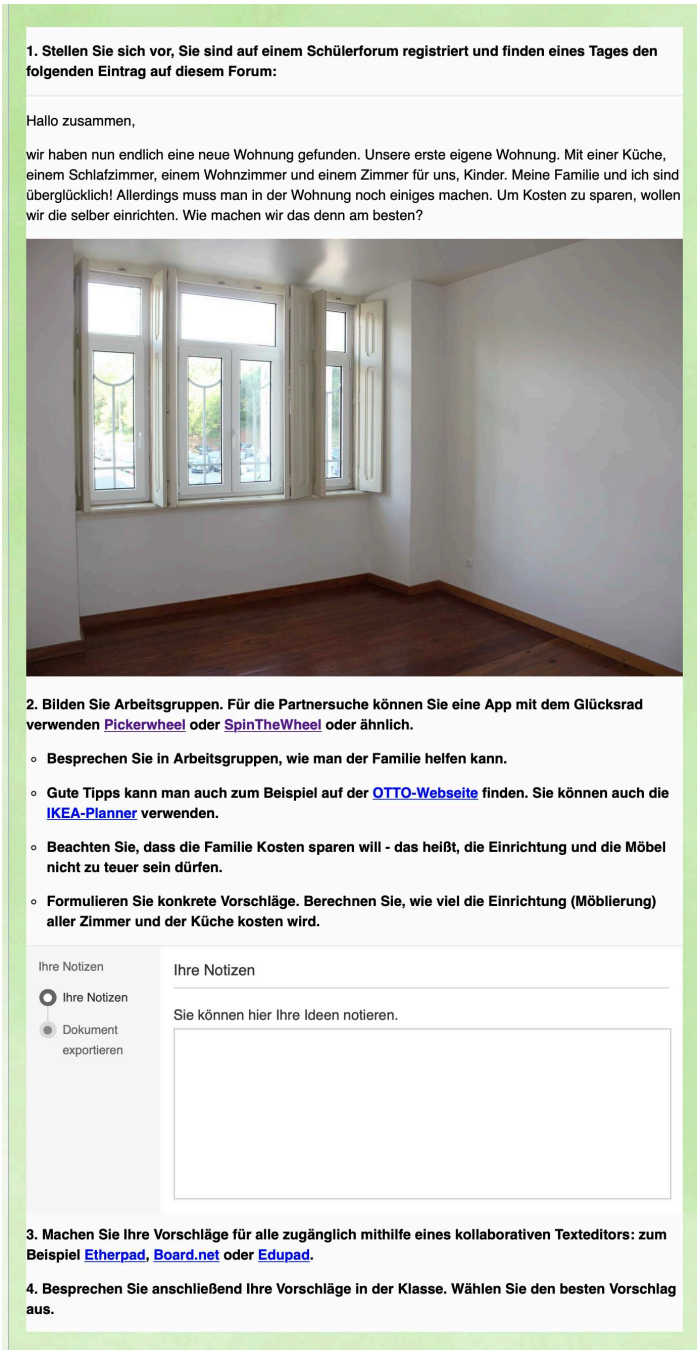


Abb. 41: Mündliche Interaktion: zielorientierte Kooperation bzw. Online-Interaktion: Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation [URL 6]

Beim Erfüllen dieser Aufgabe sollen die Lernenden, nach der Analyse des Textimpulses, der in Form eines Beitrags auf dem Schülerforum vorgegeben ist, gemeinsam als Gruppe auf die Lösung eines Problems hinarbeiten und dabei „die eigene Meinung und Reaktion verständlich machen, wenn es z.B. um mögliche Lösungen oder um die Frage geht, was man als Nächstes tun sollte" sowie „andere auffordern, ihre Meinung dazu zu sagen, wie man vorgehen sollte" (Europarat 2001: 83). Liegt das Referenzniveau B1+ vor, so sollten die Lernenden im Stande sein, zu „erklären, warum etwas ein Problem ist", zu „diskutieren, was man als Nächstes tun sollte", „Alternativen [zu] vergleichen und einander gegenüber [zu] stellen" sowie „Standpunkte anderer kurz [zu] kommentieren" (Europarat 2001: 83). Den erforderlichen Wortschatz können die Lernenden, falls ihr Wortschatzspektrum zu kurz kommt, auf den vorgegebenen Internetseiten von OTTO und Ikea erarbeiten. Gleichzeitig wird die Fähigkeit der Online-Recherche einschließlich kritischer Auswertung von Informationen gefördert.

Erfüllt man die Aufgabe während eines Online-Treffens mit einer Partnerklasse, so kann bei dieser Aufgabe von **Online-Interaktion** gesprochen werden, u. z. von **zielorientierter Online-Transaktionen und -Kooperation**. Als Deskriptoren für diese Aktivität auf dem Referenzniveau B1 werden im Begleitband unter anderem folgende Beispiele vorgegeben: „Kann mit einem/r Partner/in oder einer kleinen Gruppe, der/die an einem Projekt arbeitet, online interagieren, sofern es visuelle Hilfsmittel gibt wie z. B. Bilder, Statistiken oder Grafiken, die komplexere Konzepte veranschaulichen" und „Kann auf Anweisungen reagieren und Fragen stellen bzw. um Erläuterungen bitten, um eine gemeinsame Aufgabe online zu erledigen" (Europarat 2021: 87). Bei dem Referenzniveau B1+ wird vorausgesetzt, dass die Lernenden fähig sind, „sich an Online-Transaktionen [zu] beteiligen, die erweiterten Informationsaustausch erfordern [...], sofern die Gesprächspartner:innen ungewohnte/nicht-standardsprachliche und komplexe Sprache vermeiden und falls nötig bereit sind, etwas zu wiederholen und neu zu formulieren" sowie „mit einer Gruppe, die an einem Projekt arbeitet, online [zu] interagieren und dabei unkomplizierte Anweisungen [zu] befolgen, um Klärung [zu] bitten und eine unterstützende Rolle ein[zu]nehmen, um die gemeinsamen Aufgaben zu erledigen" (Europarat 2021: 87).

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine kombinierte Förderung von Aktivitäten aus mehreren Kompetenzbereichen, also nicht nur konkret mündliche Interaktion und Online-Interaktion, sondern auch Rezeption (Lesen des Eintrags auf dem Schülerforum, der als Impuls vorgegeben wird, und die Recherche in den empfohlenen Online-Katalogen) und Mediation (schriftliche Weitergabe von spezifischen Informationen, schriftliche Verarbeitung von Texten, Anfertigung von Notizen) sowie mündliche Produktion bei der Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit (zusammenhängendes Sprechen: Informationsvermittlung, Argumentieren, Ansprache von Publikum). Dies zeigt auch die Komplexität der authentischen sprachlichen Interaktion und Kommunikation: Im realen Leben werden die genannten Aktivitäten auch nicht isoliert ausgeführt, sondern in Kombination miteinander im Rahmen einer Kommunikationssituation. Selbstverständlich müssen die Lernenden zu einer solchen Aufgabe hingeführt werden, indem eine Lernprogression aus vorbereitenden, strukturierenden und simulierenden Übungen gesichert ist, erst dann kann die Aufgabe auch auf dem nicht zu anspruchsvollen B1-Niveau erfolgreich erledigt werden.

Online-Interaktion kann auch auf niedrigeren Referenzniveaus gefördert werden. Als Beispiel für eine Simulation der **Online-Konversation** auf dem Niveau A2+ kann die folgende Aufgabe dienen (s. Abb. 42):

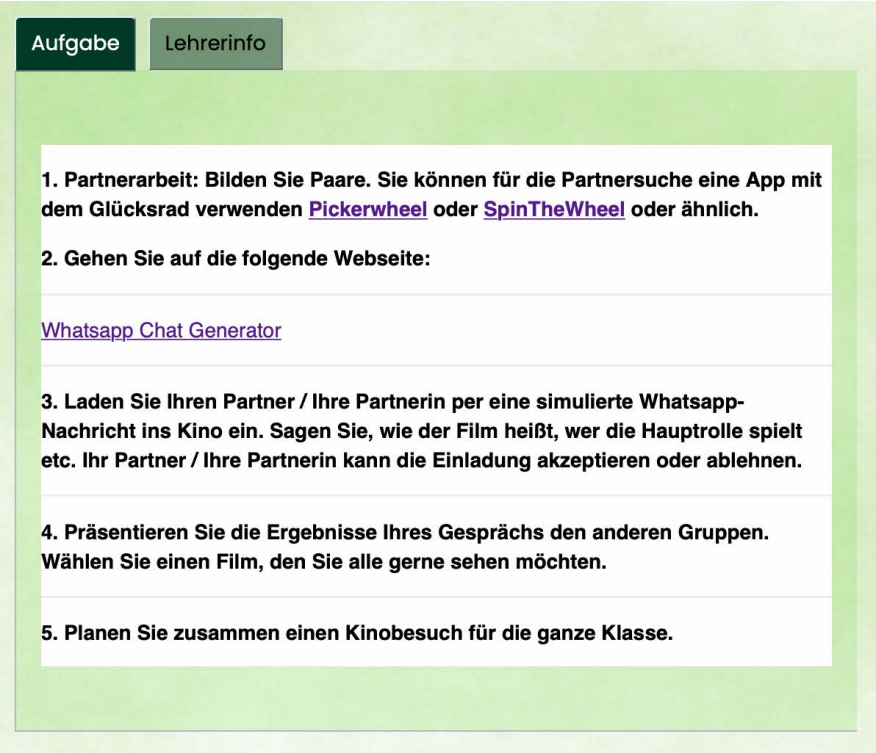


Abb. 42: Online-Interaktion: Online-Konversation und Diskussionen [URL 7]

Mit dieser Aufgabe (Abb. 42) sollen die Lernenden dazu befähigt werden, einfache Interaktionen zu bewältigen: Fragen zu stellen und zu beantworten, Gedanken über ein Alltagsthema auszutauschen, wobei sie genügend Zeit haben, um die Antworten zu formulieren. Zu gleicher Zeit interagieren sie mit einem/einer Gesprächspartner(in).

Ein gutes Beispiel für die Online-Interaktion, u. z. **Online-Konversation und -Diskussionen** unter Einsatz eines digitalen Tools ist die Initiative des Deutschlehrers am Gymnázium a SOŠ dr.Václava Šmejkala in Ústí nad Labem (Tschechische Republik) Mgr. Radek Rybář. Er hat auf Padlet eine Fotogalerie zum Thema Herbst eingerichtet, die gleichzeitig auch zur Kontaktaufnahme unter den Schüler:innen der am Projekt DUO teilnehmenden Schulen diente (s. Abb. 43).

Die Initiative war sehr erfolgreich: zum 1. Januar 2023 gab es dort 73 Postings und hoffentlich haben sich daraus auch Mail-Freundschaften ergeben. Die Texte, die in dieser Padlet-Galerie veröffentlich sind, zeugen von der Fähigkeit der DaF-Lernenden, „kurze beschreibende Online-Postings über alltägliche Dinge, gesellschaftliche Aktivitäten und Gefühle [zu] machen und dabei einfache Schlüsseldetails [zu] erwähnen“, die dem Referenzniveau A2+ entspricht (Europarat 2021: 85).

Abb. 43: Fotogalerie zum Thema Herbst auf Padlet von Mgr. Radek Rybář [URL 8]

Wie oben bereits betont wurde, braucht man eine angemessene Lernprogression, damit die Lernenden fähig werden, produktive und interaktive Aktivitäten in der Fremdsprache auszuführen. Einerseits muss man beim Einsatz von Übungen und Aufgaben im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder einer Unterrichtssequenz die Abfolge *rezeptiv – reproduktiv – produktiv / interaktiv* einhalten, zum anderen muss man beachten, dass die vorbereitenden und strukturierenden Übungen vor den Aufgaben, in denen die Simulierungen von Kommunikation und authentische freie Kommunikation erwartet wird, eingesetzt werden. Vor den Aufgaben zur Interaktion sollen also Übungen zur Entwicklung der linguistischen Kompetenz (Wortschatzübungen oder Übungen zur Grammatik) eingesetzt werden. Als Beispiele für die Wortschatzarbeit und die Förderung der soziolinguistischen Kompetenz in Vorbereitung auf mündliche Interaktion können die folgenden Übungen erwähnt werden:

Auf dem Niveau A1 können die Lernenden in folgender Übung dazu aufgefordert werden, die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zu erkennen und sie der entsprechenden Kategorie (*begrüßen* oder *Abschied nehmen*) zuzuordnen (s. Abb. 44):

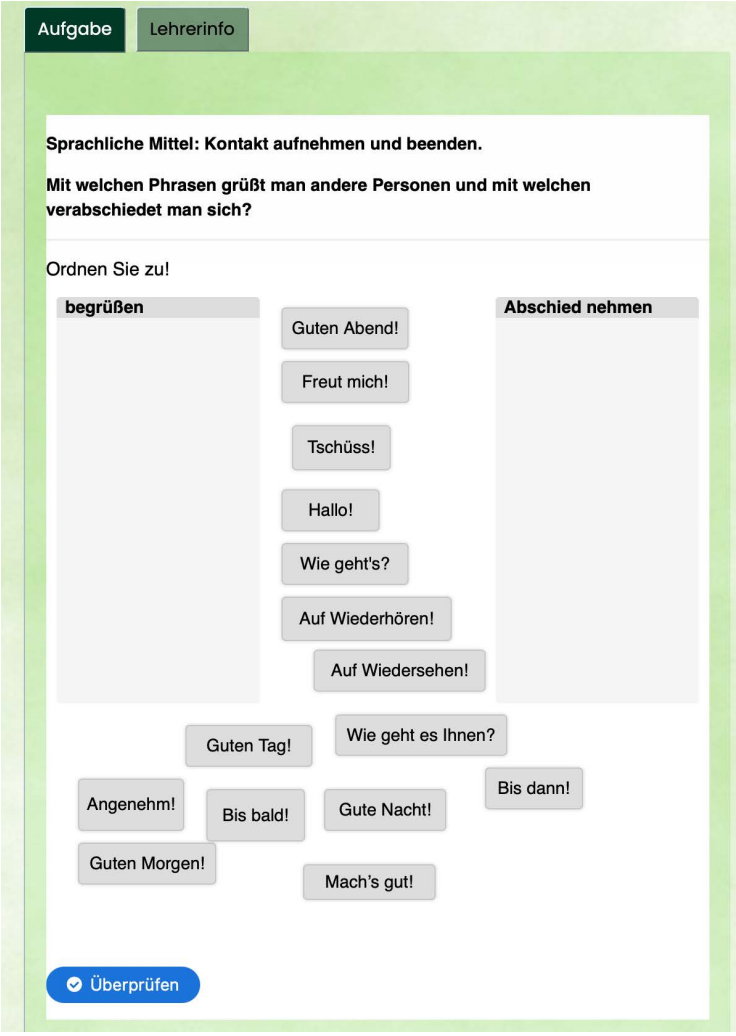


Abb. 44: Vorbereitende Übung zur linguistischen und soziolinguistischen Kompetenz: A1 [URL 9]

Auf einem etwas höheren Referenzniveau (A2) kann die folgende Übung angeboten werden (s. Abb. 45):

Abb. 45: Vorbereitende Übung zur linguistischen und soziolinguistischen Kompetenz: A2 [URL 10]

Hier geht es um bestimmte typische Gruß- und andere Routineformeln, die den Lernenden bereits bekannt sein sollten und mit der Übung lediglich wiederholt bzw. aktiviert werden.

In einer ähnlichen Übung, die auf dem Referenzniveau A1 formuliert wird, müssen die Lernenden sprachliche Mittel zum Ausdruck der positiven und negativen Gefühle als solche identifizieren und den entsprechenden Kategorien zuordnen (s. Abb. 46):

Abb. 46: Übung zum Ausdruck von Gefallen/Missfallen bzw. positiven/negativen Gefühlen [URL 11]

Bei der Vorbereitung auf mündliche Interaktion auf dem Niveau A2 kann auch die nächste Übung helfen, in der es um sprachliche Mittel zur Wechselrede geht (s. Abb. 47):

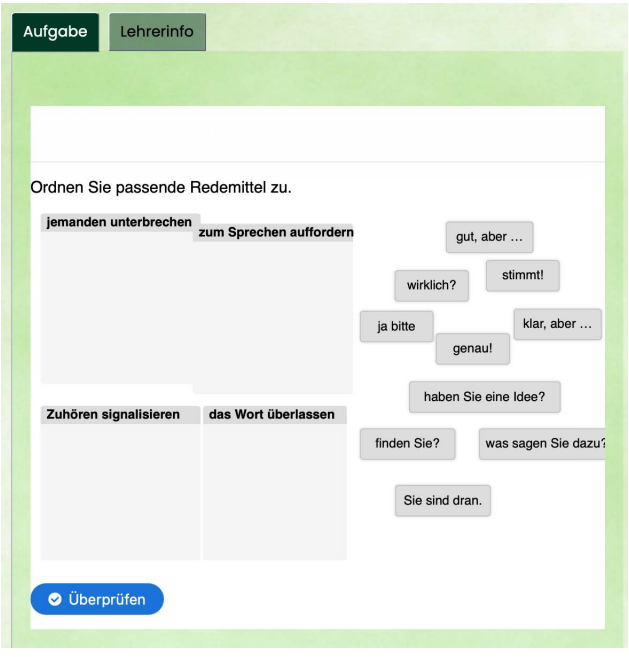


Abb. 47: Vorbereitende Übung zu Interaktionsstrategien: A2 [URL 12]

Dabei sollte die Lehrkraft den Lernenden die Kategorien der sprachlichen Handlungen erklären bzw. diese in die Muttersprache der Lernenden zu übersetzen, weil die diese Kategorien bezeichnenden Termini für das Niveau A2 schwer verständlich sind.

Abschließend kann zusammengehalten werden, dass die Bedeutung und folglich auch der Bedarf nach Aufgaben und Übungen, die der Förderung der oben präsentierten Kompetenzen dienen, in der Zukunft weiter steigen wird – insbesondere in Anbetracht dessen, dass nach den Prognosen des Weltwirtschaftsforums (WEF 2020: 28–31; WEF 2022: 6) der zwischenmenschlichen Interaktion in der künftigen globalen Gesellschaft eine entscheidende Bedeutung zukommt. Die Fähigkeit, mit Menschen von unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund zu verstehen und mit ihnen zu interagieren, wird besonders nachgefragt sein.

Literatur

AUER, P. (Hrsg.) (2013): *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Berlin/Boston: De Gruyter.

BACHMAN, L. F. / PALMER, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

BAHLO, N. et al. (2014): Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel »Skype in the classroom«. In: *Informationen* DaF 1, 55–66. Online: http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2014_Heft_1.htm (Stand: 18.12.2022)

BÄR, M. (2019): Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremddidaktischer Sicht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr, S. 12 – 23.

BEISSWENGER, M. (2007): *Corpora zur computervermittelten (internetbasierten) Kommunikation. Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Band 35, Heft 3, 496–503.

BEISSWENGER, M. (2017): Das Wissenschaftliche Netzwerk „Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation“: Themen, Projekte und Ergebnisse. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.). 2017. *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–6. Online: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110567786/html (Stand: 10.12.2022)

BEISSWENGER, M./STORRER, A. (2012): Interaktionsorientiertes Schreiben und interaktive Lesespiele in der Chat-Kommunikation. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 42, 92–124.

BIEBIGHÄUSER, K. et al. (Hrsg.) (2012): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.

BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.) (2019): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr.

COUNCIL OF EUROPE (2018–2020): CEFR – Companion volume with new descriptors. Strasbourg. Online: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (Stand: 31.10.2022)

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.

EUROPARAT (2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Frankfurt a. M.: telc GmbH.

EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart.

DÜRSCHEID, C. (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 37-56. Online: https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf (Stand: 10.12.2022)

DÜRSCHEID, C. (2011): Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2/2011. Thema des Heftes: Mündlichkeit – aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten, 175-190. Online: https://www.ds.uzh.ch/dam/jcr:c8c54893-4842-41f9-a452-d4ac9f3c08a3/Duerscheid2011_Parlando_SGB_33.pdf (Stand: 10.12.2022)

FUNK, H. et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*. München: Klett.

FUNK, H. (2016): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger Dale (Hrsg.): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr, S. 68–79.

FUNK, H. (2020): Aufgaben, Übungen, Interaktion mit den Erweiterungen des Referenzrahmens verknüpfen. In: *DLL-Einheit 4 und der Begleitband zum GER 2020: Kontinuität & Fokus Interaktion und Mediation. Goethe-Institut. 2019–2022*. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html (Stand: 18.12.2022)

GOETHE-INSTITUT (2012–2014): *DLL – Deutsch Lehren Lernen*. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/summary-of-content.html (Stand: 18.12.2022)

GOETHE-INSTITUT (2019–2022): *Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html (Stand: 18.12.2022)

GOETHE-INSTITUT THAILAND (2017): *EDDU: Erfolgreich digital Deutsch unterrichten*. Online: https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu.html (Stand: 18.12.2022)

HÄRING, S. (2019): EDDU: *Erfolgreich digital Deutsch unterrichten. Goethe-Institut. 2019–2022. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html (Stand: 18.12.2022)

HOSHII, M. / SCHUMACHER, N. (2020): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna / Lammers, Christoph / Pelikan, Kristina / Roelcke, Thorsten (Hrsg.). *Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2020.* Göttingen. 103–124. Online: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-412-3/MatDaF101_Gryszko.pdf?sequence=1& (Stand: 18.12.2022)

HOSHII, M. / SCHUMACHER, N. (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz Zeitschrift für Interaktionsforschung. In: *DaFZ* (1), 13–34. Online: https://journals.uni-marburg.de/ziaf/article/view/8416 (Stand: 18.12.2022)

JONES, R. et al. (2016): Interaktives Fremdsprachenlernen: Potenziale und Herausforderungen. In: Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger Dale (Hrsg.): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr, S. 11–42.

KEMP, S. (2022): *Digital 2022: Global Overview Report.* Online: https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report (Stand: 17.12.2022)

KOCH, P. / OESTERREICHER, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch 36*, 15-43.

KOCH, P. / OESTERREICHER, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 1. Halbband.* Berlin/ New York: de Gruyter, S. 587-604.

LEGUTKE, M. /RÖSLER, D. (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr.

QUETZ, J./ VOGT, K. (2021): Einleitung zum Sammelband. In: Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.), 2021. *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin. 7–33.

RÖSLER, D. (2012): So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheitskonzepte. In: Biebighäuser, Katrin / Zibelius, Marja / Schmidt, Torben (Hrsg.): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 91–118.

SCHNEIDER, S. / WÜRFFEL, N. (Hrsg.) (2007): *Kooperation und Steuerung – Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.

SIAKAGIANNI, E. (2020): *Vom Präsenzunterricht zum digitalen Unterricht – Aufgaben und Übungen. Goethe-Institut. 2019–2022. Online-Seminare für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos.html (Stand: 18.12.2022)

Storrer, A. (2001a): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea / Kammerer, Matthias / Konerding, Klaus-Peter / Storrer, Angelika / Thimm, Caja / Wolski, Werner (Hrsg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet.* Berlin u.a.: de Gruyter. 439-465. Online: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/6437/file/Storrer_Getippte_Gespraeche_oder_dialogische_Texte_2001.pdf (Stand: 10.12.2022)

STORRER, A. (2001b): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherwechsel und Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld.* Stuttgart: Klett, S. 3-24. Online: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2018/docId/6655 (Stand: 10.12.2022)

SWAIN, M./WATANABE, Y. (2013): Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In: Chapelle, Carol A. (eds.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. Online: https://www.researchgate.net/publication/267633649

WEF (2020): *The Future of Jobs Report 2020.* Online: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020 (Stand: 21.10.2022)

WILDEN, E. (2021): Digitalisierung und der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. In: Vogt, Karin / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Klett, 157–171.

ZEYER, T./STUHLMANN, S./JONES, R./DALE, R. (Hrsg.) (2016): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ZIAF (2021): *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*. Online: https://journals.uni-marburg.de/ziaf/issue/view/251 (Stand: 18.12.2022)

Internetquellen (Stand: 31. 01. 2023)

URL 1: https://www.interaktion-dafz.de/
URL 2: https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt065/
URL 3: https://www.schueler-forum.com.
URL 4 https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt070/
URL 5 https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt071/
URL 6 https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt096/
URL 7 https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt064/
URL 8: https://padlet.com/gymul/zjbhpijtt01pfigh
URL 9: https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt090/
URL 10: https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt075/
URL 11: https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt091/
URL 12: https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt073/

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

5 Mediation im DaF-Unterricht

Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litauen)

Die Erweiterung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2020) hat die Mediation in den Vordergrund gerückt. Laut Schmitz und Rusch (2019: 13) steht die Mediation als gleichberechtigte sprachliche Aktivität neben den anderen drei Aktivitäten: der Rezeption (dem Hören und Lesen), der Produktion (dem Schreiben und Sprechen) und der Interaktion (dem dialogischen Sprechen oder dem Schreiben in Korrespondenz). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (im Weiteren – GER 2001) erklärt das Konzept von Mediation wie folgt: „Sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung ermöglichen die mündlichen und/oder schriftlichen Aktivitäten der Sprachmittlung Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu)Fassung eines Ausgangstextes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Mediationsaktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“ (GER 2001, Abschnitt 2.1.3.). Das Verständnis der Mediation wurde im älteren GER oft auf Dolmetschen und Übersetzen reduziert. Im aktualisierten Begleitband von GER (2020) beinhaltet die Mediation nicht nur das Verständnis der Mediation zwischen Sprachen, sondern auch die Mediation beim Kommunizieren und Lernen ebenso wie soziale und kulturelle Mediation. Was die Arbeitsformen im Unterricht anbetrifft, sind die Deskriptoren für Mediation für den Unterricht mit kooperativen Aufgaben für Kleingruppen besonders relevant (GER 2020: 43). Das Anleiten von Gruppenarbeiten und das Vermitteln bei Problemen sind in verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitskontexten wichtig. Dieser breitere Ansatz passt mehr für zunehmend heterogene Unterrichtsituationen, z. B. auch im CLIL-Unterricht oder in den interkulturellen Klassen.

An den Mediationsermittlungsaktivitäten können zwei oder mehrere Sprachen (Muttersprache, Landessprache, Fremdsprache) oder verschiedene Varianten einer Sprache (gesprochene und geschriebene Sprache) beteiligt sein.

Es gibt in GER (2020: 112–142) drei Gruppen für Mediation: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation.

1) **Mediation von Texten** bedeutet anderen Personen den Inhalt eines Textes weiterzugeben, zu dem sie keinen Zugang haben. Mehr zu den Skalen und Begründung in der Tabelle:

Mediation von Texten
Die Skala **Spezifische Informationen weitergeben**, z. B.: auf den Niveaustufen vor A1 und A1 können die Lernenden einfache Informationen übermitteln, wie Zeit, Ort, Zahlen. Auf den höheren Niveaustufen wie A2 oder B1 Instruktionen und Ankündigungen oder spezifische relevante Informationen.
Die Skala **Daten erklären**, z.B.: diese Skala bezieht sich auf die Umwandlung von Informationen aus Zahlen (Grafiken, Diagrammen) in einen gesprochenen Text. Je höher das Niveau, desto komplexer ist die visuelle Information. Die Deskriptoren fangen von A2 an.
Die Skala **Verarbeitung von Texten** bedeutet Informationen und/oder Argumente eines Ursprungtextes zu verstehen und diese dann in einen anderen Text meistens in verkürzter Form zu übertragen.
Die Skala **Einen geschriebenen Text übersetzen** bedeutet einen Prozess mündlicher Übersetzung eines schriftlichen Textes, einer Notiz, eines Briefes und einer E-Mail.
Die Skala **Notizen anfertigen** betrifft die Fähigkeit, die Kerninformation zu erfassen und Notizen anzufertigen.
Die Skala **Persönliche Reaktion auf kreative Texte** konzentriert sich auf den Ausdruck der Wirkung eines literarischen Werks auf Sprachnutzende.
Die Skala **Analyse und Kritik kreativer Texte** ist typisch für Sekundarstufe II und Universitäts-Niveau und betrifft mehr formelle, intellektuelle Reaktionen.

Tab. 7: Mediation von Texten (GER 2020: 115–129)

2) Mediation von Konzepten. Die Sprache wird als Werkzeug genutzt, um über ein Thema nachzudenken, und ermöglicht den Zugang zu den Wissensinhalten und Konzepten: Zum einen geschieht es im Kontext der kooperativen Arbeit und zum anderen, wenn jemand die Rolle des/der Moderators/Moderatorin, Lehrers/Lehrerin oder des Trainers/der Trainerin übernimmt. Eine Skala betrifft deshalb die Voraussetzungen für effektives Zusammenarbeiten, die andere befasst sich mit der Entwicklung von Ideen (GER 2020: 129):

Mediation von Konzepten	
Zusammenarbeit in der Gruppe	**Eine Gruppe anleiten**
Die Skala **Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe erleichtern.** Die Lernenden tragen zur erfolgreichen Kooperation in einer Gruppe bei, zu der sie gehören, sie stellen Fragen und machen Beiträge, um Diskussion auf produktive Weise voranzubringen.	Die Skala **Interaktion organisieren** bedeutet bewusst Kommunikationsphasen zu organisieren.
Die Skala **Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung** befasst sich mit der Anregung und Entwicklung von Ideen als Mitglied einer Gruppe. Besonders wichtig ist dies für kooperatives Zusammenarbeiten bei Problemlösungen, Brainstorming, Entwicklung von Ideen und bei Projektarbeit.	Die Skala **Gespräche über Konzepte und Ideen fördern** bedeutet ein Gerüst zu liefern, das einer anderen Person oder anderen Personen hilft, selbst ein neues Konzept zu entwickeln, statt Hinweisen passiv zu folgen.

Tab. 8: Mediation von Konzepten (GER 2020: 129–134)

3) **Die Mediation von Kommunikation** ist unmittelbar für Lehrer:innen, Trainer:innen, Studierende und Berufstätige gewidmet, die ihr Bewusstsein und ihre Kompetenz in diesem Gebiet entwickeln möchten, insbesondere wenn ein interkulturelles Element involviert ist:

Mediation von Kommunikation
Die Skala **Plurikulturellen Raum fördern** reflektiert das Konzept eines gemeinsamen Raums zwischen und innerhalb linguistisch und kulturell unterschiedlichen Sprechenden, um Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Fragen stellen, Interesse äußern, Sensibilität und Respekt für unterschiedliche soziokulturelle und soziolinguistische Perspektiven und Normen zeigen.
Die Skala **Als Mittler agieren in informellen Situationen** ist für Situationen gedacht, in denen Nutzende/Lernende als mehrsprachige Individuen den eigenen Fähigkeiten entsprechend über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg in einer informellen Situation des öffentlichen, privaten, beruflichen oder des Bildungsbereichs vermitteln.
Die Skala **Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern** ist für Situationen gedacht, in denen Sprachnutzende/Lernende eine formelle Rolle als Mediator/in bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Dritten übernehmen können oder informell versuchen, ein Missverständnis, eine heikle Situation oder eine Meinungsverschiedenheit zwischen Sprechenden zu beseitigen.

Tab. 9: Mediation von Kommunikation (GER 2020: 134–139)

Obwohl die Kannbeschreibungen in jeder Skala genau darstellen, in welchen Situationen Schüler:innen auf den Sprachniveaus von A1 bis C2 wie sprachlich handeln können, sind nicht alle Skalen für schulische Kontexte des Sprachlernens relevant, z. B. die Realisierung der Skala *Plurikulturellen Raum fördern* ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich, wenn Schüler:innen die interkulturelle Umgebung zur Verfügung steht.

Für das Sprachlernen in der Schule sind zwei Skalen von großer Bedeutung: *Mediation von Texten* und *Interaktion und Kooperation in einer Gruppe erleichtern*.

1) **Mediation von Texten.** Die Schüler:innen versuchen nicht ihre eigenen Gedanken auszudrücken, sondern anderen den Inhalt verschiedener Texte zu vermitteln und ihnen dabei zu helfen, sie zu verstehen (als Vermittler:innen zu fungieren), wenn eine direkte Kommunikation nicht möglich ist, z. B. wenn die Sprachbenutzer:innen verschiedene Sprachen sprechen, unterschiedliche Sprachniveaus haben oder mit dem Text nicht vertraut sind. Im schulischen Kontext des Sprachlernens sind folgende Textvermittlungsaktivitäten relevant:
   - Mitteilung bestimmter Informationen in mündlicher oder schriftlicher Form;
   - Mündliche oder schriftliche Kommunikation von Diagrammen und anderen visuellen Informationen;
   - Verfassen eines Berichts, einer Rede, einer Vorlesungsnotiz;
   - eine mündliche oder schriftliche Zusammenfassung eines Textes.

Beispiele für Aktivitäten im DaF:

Ein:e Schüler:in sieht sich eine Nachrichtensendung im Fernsehen auf seiner Muttersprache an und gibt einer anderen Person, die seine/ihre Muttersprache nicht versteht, aber Deutsch versteht, eine Zusammenfassung des Inhalts der Sendung auf Deutsch.

Der Schüler/die Schülerin sieht sich einen Dokumentarfilm in seiner/ihrer Muttersprache an und präsentiert den anderen Schüler:innen der Klasse, die ebenfalls Deutsch lernen, während des Deutschunterrichts eine Zusammenfassung des Inhalts des Films auf Deutsch.

2) **Interaktion und Kooperation in einer Gruppe erleichtern.** Die Schüler:innen versuchen, den Prozess der Zusammenarbeit in der Gruppe oder die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses zu erleichtern, indem sie z. B. nach einer begründeten Meinung fragen, kulturelle Unterschiede berücksichtigen und eine positive Atmosphäre schaffen. Mögliche Aktivitäten zur Vermittlung des Kooperationsprozesses in der Gruppe:
   - Zusammenarbeit in einer heterogenen Gruppe, um Ideen und ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln;
   - Leitung der Gruppenarbeit.

Beispiel für Aktivitäten im DaF:

Wenn eine Klasse aus Schüler:innen mit unterschiedlichem Sprachniveau besteht, können die Lernenden mit höherem Sprachniveau den Lernenden mit niedrigerem Sprachniveau helfen, den Inhalt der Texte zu verstehen, indem sie den Inhalt der Texte erklären, paraphrasieren und in ihren eigenen Worten ausdrücken.

Mediation wird nach den Änderungen im GER im DaF-Unterricht erneuert aufgewertet. Die Implementierung von Mediationsaktivitäten im DaF ist eine anspruchsvolle Aufgabe für Lehrkräfte. In den aktualisierten Lehrwerken für DaF steht das Zeichen Mediation bei manchen Aufgaben als Hinweis für Lehrer:innen, dass eine konkrete Aufgabe zur Entwicklung einer entsprechenden Mediationsaktivität beiträgt.

Literatur

GER 2001 = *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Europarat.

GER 2020 = *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett Verlag.

SCHMITZ, H./RUSCH, P. (2019): Mediation und ihre Umsetzung in Netzwerk neu. In: *Klett Tipps Nr. 68: Zukunft im Blick*, S. 1-2. Online: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/KT68_DaF_Netzwerk_neu.pdf (Stand: 31.10.2022)

III Kompetenzen im DaF-Unterricht im Kontext der Digitalisierung

6 Mediengestützte sprachliche Aktivitäten

Aina Būdvytytė (Vilniaus universitetas, Litauen)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ersetzt das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben), das sich unzureichend für die Erfassung der komplexen Wirklichkeit erwiesen hat, durch kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien. Sprachliche Aktivitäten werden in vier Modi der Kommunikation dargestellt: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (GER 2020: 38). Die mediengestützten sprachlichen Aktivitäten sind in allen vier kommunikativen Sprachaktivitäten und -Strategien – Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation – zu finden. Die Zwecke der Benutzung von unterschiedlichen Medien und virtuellen Tools hängt vom Sprachniveau und dem Ziel der kommunikativen Sprachaktivität ab. Im Weiteren werden die mediengestützten Skalen und Deskriptoren dargestellt und Beispiele für Unterrichtspraxis angeführt. Der Fokus liegt auf den Sprachniveaus A1–B2, weil die für die DaF-Praxis in den Schulen am meisten relevant sind. Die unten angeführten Beispiele sind dem erneuerten litauischen Curriculum für die zweite Fremdsprache (2022) entnommen, das in den Jahren 2020–2022 unter der Leitung des litauischen Ministeriums für Ausbildung, Wissenschaft und Sport entwickelt wurde und ab 2023 im litauischen Schulsystem realisiert wird. Die Aktualisierung des Curriculums für die zweite Fremdsprache erfolgte auf der Grundlage des aktualisierten Gemeinsamen Europäischen Rahmens (GER, 2020). In den Richtlinien des litauischen Curriculums für die zweite Fremdsprache (2022) sind für Lehrer:innen viele Beispiele angeführt, wie die mediengestützten sprachlichen Aktivitäten im Unterricht realisiert werden könnten.

Rezeption

Mediengestützte sprachliche Aktivitäten sind unter Rezeptionsaktivitäten: *Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen*, *audio-visuelles Verstehen* und *Korrespondenz Lesen und Verstehen* zu finden.

1) **Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich).** Diese Skala umfasst Rundfunkmedien und aufgezeichnetes Material (auch solches in Gebärdensprache, das nicht von Videos begleitet wird), einschließlich Nachrichten, Wetterberichten, erzählten Geschichten, Nachrichtenbulletins, Interviews und Dokumentarsendungen (GER 2020, 63):

Niveau	Deskriptor und Schlüsselkompetenz	Mediengestützte Mittel
B2	Kann im Radio die meisten Dokumentarsendungen, in denen Standardsprache gesprochen wird, verstehen und die Stimmung, Einstellungen usw. der Sprechenden richtig erfassen.	Radiosendung, Dokumentarsendung
B1	Kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Radionachrichten
A2	Kann kurzen Radiosendung wichtige Informationen entnehmen, zum Beispiel einem Wetterbericht, Konzertankündigungen oder Sportergebnisse, sofern deutlich gesprochen wird.	Radiosendung
A1	Kann einer kurzen Audi- und Videoaufzeichnungen über vertraute Alltagsthemen konkrete Informationen entnehmen (z.B. Orts- und Zeitangaben), sofern sehr langsam und deutliche gesprochen wird.	Videoaufzeichnung

Tab. 10: Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)

2) Audio-visuelles Verstehen

Diese Skala umfasst sowohl Live-Material als auch aufgezeichnetes Material, und auf höherem Niveau auch Spielfilme. Die Schlüsselkompetenzen auf diesem Niveau sind:

- den Veränderungen von Themen folgen und die Hauptpunkte identifizieren;
- Details, Nuancen und implizite Bedeutungen identifizieren (C-Niveaus);
- Ausführung von langsamer, klarer Standardsprache bis zum Gebrauch von Slang und Umgangssprache (2020, 64).

Niveau	Deskriptor und Schlüsselkompetenz	Mediengestützte Mittel
B2	Kann die Hauptpunkte aus Argumentationen und Diskussionen in Nachrichten und politischen Sendungen heraushören.	Nachrichtensendung, Fernsehreportage, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele.
	Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen. Kann in Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache oder eine vertraute Varietät gesprochen wird.	
B1	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichen Interesse einen großen Teil verstehen, z.B. Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Fernsehsendung (Interview, kurzer Vortrag, Nachrichtensendung), Film, Fernsehprogramm.
	Kann in vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist.	

	Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	
A2	Kann die Hauptinformationen von Fersehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle, usw. erfassen, wenn das Kommentar durch das Bild unterstützt wird. Kann einem TV-Werbespot oder einem Trailer für einen Film oder eine Szene daraus folgen und verstehen, um welche Themen es sich handelt.	Fernsehmeldung, TV-Werbespot, Trailer, Filmszene.
A1	Kann vertraute Wörter, Gebärden und Wendungen erkennen und die Themen in den Überschriften von Nachrichtenüberblicken identifizieren sowie viele Produkte in Anzeigen erkennen, indem visuelle Informationen und allgemeines Wissen genutzt werden.	Online-Nachrichten, Video-Anzeige
vor A1	Kann das Thema eines Videodokuments auf der Basis visueller Information und des Vorwissens identifizieren	Videodokument

Tab. 11: Audio-visuelles Verstehen (auch gebärdensprachlich)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass verschiedene Medien zu unterschiedlichen Zwecken dienen. In unteren Sprachniveaus (vor A1, A1 und A2) ist es wichtig, das Thema oder die Hauptinformationen zu verstehen. Als Medien dient das kürzere Live-Material, z. B. eine Filmszene, ein Film-Trailer oder ein Werbespot. In höheren Niveaus (B1 und B2) können die Lernenden den größten Teil der Information verstehen und dazu dienen nicht nur kürzere TV-Reportagen, sondern auch Fernsehsendungen und längere Filme.

Die unten angeführten Aufgaben sind Beispiele für die schulische Praxis aus dem litauischen Curriculum für die zweite Fremdsprache (Baciuškienė et al. 2022: 11-12):

Beispiel 1. Verstehen von TV-Sendungen (Werbungen, Nachrichten etc.). Niveau A2.

1. Sehen Sie sich zu Hause Sport- und/oder Kulturnachrichten im Fernsehen in Ihrer eigenen Sprache an.
2. Machen Sie sich ein paar Notizen zu den Nachrichten, die Sie am interessantesten finden, und schreiben Sie Ihre Notizen in der Fremdsprache auf.
3. Diskutieren Sie in der Klasse/Gruppe darüber, was Sie gelernt haben, was interessant war, was Sie über die Nachrichten dachten, welche Gedanken und Gefühle sie ausgelöst haben.
4. Wählen Sie in Ihrer Gruppe die zwei interessantesten Nachrichten aus und bereiten Sie eine kurze Präsentation (Poster, PowerPoint o. ä.) für die anderen Gruppen vor. Geben Sie das Wesentliche der Nachrichten sowie Ihre Einschätzung und Ihren Kommentar wieder, z. B. Ihre Meinung zu den Leistungen der Sportler:innen oder zu kulturellen Ereignissen.

Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Beispiel 2. Verstehen von Videoaufnahmen. Niveau A2.

1. Lehrer:innen und Schüler:innen diskutieren über die Museen in Litauen und anderen Ländern, die von Interesse sind und deren Ausstellungen im virtuellen Raum verfügbar sind.
2. Gruppen von Schüler:innen wählen verschiedene Museen aus.
3. In der Gruppenarbeit sehen sich die Schüler:innen ein Informationsvideo über das gewählte Museum in Litauen oder einem anderen Land an. Nachdem sie das Video gesehen haben, schreiben sie die wichtigsten Informationen auf.
4. Die Schüler:innen diskutieren über den Inhalt des Videos in der Gruppe und bereiten eine Zusammenfassung vor, in der sie die wichtigsten Informationen hervorheben.
5. Der/die Gruppensprecher:in fasst die Erkenntnisse der Gruppenmitglieder zusammen und stellt eine Zusammenfassung der Informationen über das ausgewählte Museum den anderen Schülergruppen vor.
Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

3) Die dritte Skala der Rezeption, die die Verwendung verschiedener Medien enthält, ist **Leseverstehen (Korrespondenz lesen und verstehen).** Diese Skala umfasst sowohl persönliche als auch formelle Korrespondenz (GER 2020, 66).

Niveau	**Deskriptor und Schlüsselkompetenz**	**Mediengestützte Mittel**
B2	Kann verstehen, was in einer persönlichen E-Mail oder einem Posting steht, auch wenn dabei mitunter Umgangssprache benutzt wird.	E-Mail, Online-Posting.
B1	Kann unkomplizierte persönliche Briefe, E-Mails oder Postings verstehen, die eine verhältnismäßig detaillierte Schilderung von Ereignissen und Erfahrungen enthalten.	E-Mail, Online-Posting.
A2	Kann einfache formelle E-Mails und Briefe verstehen (z. B. Bestätigung einer Buchung oder eines Online Kaufs)	E-Mail, Webseiten.
A1	Kann kurze, einfache Nachrichten verstehen (z. B. Posts in sozialen Medien oder E-Mails) mit Vorschlägen, wann und wo man sich trifft.	Soziale Medien, E-Mail.
vor A1	Kann in einem Brief, einer Karte oder einer E-Mail verstehen, zu welchem Anlass er/sie eingeladen wird, sowie Informationen über den Tag, die Uhrzeit und den Ort.	E-Mail.

Tab. 12: Leseverstehen (Korrespondenz lesen und verstehen)

Produktion

Schriftliche Produktion wird im GER (2020) in drei Skalen unterteilt: *Schriftliche Produktion allgemein, Kreatives Schreiben* und *Berichte und Aufsätze schreiben*. In keiner von diesen Skalen werden digitale Medien erwähnt. Anders verhalten sich die Verfasser:innen des litauischen Curriculums für die zweite Fremdsprache, die die Skalen der Produktion mit den für den schulischen Kontext relevanten Deskriptoren mit mediengestützten Aktivitäten ergänzen, z. B. **Produktion eines audiovisuellen Textes**. Mediengestützte Mittel dienen zur Entwicklung der Fertigkeit Schreiben.

Niveau	**Deskriptor und Schlüsselkompetenz**	**Mediengestützte Mittel**
B1	Erstellt Präsentationen zu Themen von Interesse, Audio- oder Videoclips, Videos und Blogs über die unmittelbare Umgebung. Verwendet einen einfachen Wortschatz. Verwendet einfache grammatikalische Strukturen korrekt. Spricht mit ausreichender Regelmäßigkeit, um sicherzustellen, dass der vorgetragene Stoff verstanden wird. Nutzt eine Vielzahl von Hilfsmaterialien und Internetressourcen.	Audio- oder Videoclip, Video, Blog und Internetressource.
A2	Erstellt Präsentationen, Audio- oder Videoclips oder einen Film über sich selbst und eigenes unmittelbares Umfeld. Verwendet vertrauten Wortschatz und einfache vertraute grammatikalische Strukturen korrekt. Nutzt verfügbare Hilfsmaterialien und Internetressourcen.	Präsentation, Audio- und Videoclip.
A1	Erstellt Präsentationen, Audio- und Videoclips über die unmittelbare Umgebung unter Verwendung von bekannten Wörtern, Phrasen oder Sätzen, unter Verwendung von Hilfsmaterialien (Bilder, Lehrbuchmaterial, Notizen, visuelles und grafisches Material).	Präsentation, Audio- und Videoclip.

Tab. 13: Produktion eines audiovisuellen Textes (Baciuškienė et al. 2022)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die Schüler:innen im DaF nicht nur die Medien wie Film, Videoclip etc. nutzen, sondern auch selbst mediengestützte Aufgaben schaffen. Die unten angeführten Beispiele aus den Richtlinien des litauischen Curriculums (Baciuškienė et al. 2022: 12–14) sind die Vorschläge für die Ausführung einer audiovisuellen Aufgabe.

Beispiel 3. Die Produktion eines audiovisuellen Textes. Niveau A2.

Erstellen Sie einen Film/eine Reportage/eine Video- und Audioaufnahme/eine gesprochene Präsentation über ein fremdes Land.
1. Wählen Sie in Paaren oder Gruppen ein Land aus, das Sie gerne besuchen würden.

2. Suchen Sie anhand der Kriterien (geografische Lage, Klima, Sprachen, Sehenswürdigkeiten, Traditionen, Bräuche, berühmte Persönlichkeiten usw.) Informationen und Bildmaterial über das von Ihnen gewählte Land und erstellen Sie eine audiovisuelle Präsentation.
3. Denken Sie über den Inhalt Ihrer Arbeit nach, wählen Sie geeignete Vokabeln, Sätze und grammatikalische Konstruktionen aus und erstellen Sie einen Text.
4. Wählen Sie das Format der audiovisuellen Arbeit, z. B. PowerPoint, Video, Podcast, etc.
5. Anforderungen an den Beitrag: Video von mindestens 3 Minuten Länge, PowerPoint-Präsentation von mindestens 10 Folien, Verwendung von mindestens 10 neuen Wörtern und/oder grammatikalischen Konstruktionen im Zusammenhang mit dem Thema usw.
6. Stellen Sie das Land Ihrer Wahl in einem Klassenzimmer oder einem virtuellen Raum vor.
Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Beispiel 4. Produktion des Lehrvideos. Niveau A2.
Erstellen Sie ein Lehrvideo zu einem Thema, das Sie interessiert, laden Sie es in ein soziales Netzwerk Ihrer Wahl hoch (z. B. eine geschlossene Messenger-Gruppe) und kommentieren Sie kurz die virtuellen Beiträge anderer Gruppenmitglieder.
1. Erstellen Sie ein geschlossenes Konto für Ihre Gruppe in einem sozialen Netzwerk Ihrer Wahl usw.
2. Wählen Sie zu zweit oder in Gruppen ein Thema, das Sie interessiert, für ein Lehrvideo aus, z. B. wie man sich gesund ernährt, wie man Lernen und Freizeit plant usw.
3. Überlegen Sie sich den Inhalt des Lernvideos, wählen Sie die richtigen Wörter, Phrasen und grammatikalischen Strukturen und erstellen Sie den Text des Videos.
Machen Sie die Aufnahmen Ihres Lehrvideos auf und laden Sie es auf das Gruppenkonto hoch.
4. Anforderungen an das Video: mindestens 3 Minuten, mit mindestens 10 neuen Wörtern/Sätzen/grammatischen Konstruktionen zum Thema.
5. Alle Gruppenmitglieder kommentieren die Videos der anderen Gruppen (mindestens zwei) und stellen Fragen an deren Autoren.
Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Interaktion

Interaktion enthält zwei Skalen, die mit mediengestützten Mitteln unterstützt sind. Die Skala Korrespondenz betrifft im GER nicht nur persönliche Korrespondenz, sondern auch die Deskriptoren für formelle Korrespondenz. Die mediengestützten Mittel sind die E-Mail und die SMS, die zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dienen.

Niveau	Deskriptor und Schlüsselkompetenz	Medienge-stützte Mittel
B2	Kann beim Schreiben von persönlichen und beruflichen Briefen und E-Mails Formalitäten und Konventionen verwenden, die dem Kontext angemessen sind.	E-Mail.
A2+	Kann per SMS, E-Mail oder in kurzen Briefen Informationen austauschen und dabei auf die Fragen einer anderen Person antworten (z. B. zu einem Produkt oder zu einer Aktivität).	SMS, E-Mail.
A2	Kann kurze, einfache Notizen, E-Mails und SMS verfassen (z. B. um einzuladen oder eine Einladung anzunehmen, eine Verabredung zu bestätigen oder zu ändern).	SMS, E-Mail.
A1	Kann mithilfe eines Wörterbuchs Nachrichten und Online-Postings über Hobbys, Vorlieben und Abneigungen in einer Abfolge von sehr kurzen Sätzen verfassen. Kann eine kurze, sehr einfache Nachricht (z. B. eine SMS) an Freunde verfassen, um sie über etwas zu informieren oder ihnen eine Frage stellen.	Online-Postings, SMS.

Tab. 14: Deskriptoren für Interaktion Korrespondenz

Online-Interaktion. Die Skala für eine Online-Konversation und -Diskussion fokussiert sich auf Online-Gespräche und- Diskussionen als multimodales Phänomen, wobei die Betonung darauf liegt, wie Gesprächspartner:innen online kommunizieren (GER 2020, 104).

Niveau	Deskriptor und Schlüsselkompetenz	Medienge-stützte Mittel
B2	Kann sich aktiv Online-Gesprächen beteiligen, die eigenen Beiträge mit früheren Beiträgen im Thread verknüpfen und dabei deren kulturelle Implikationen verstehen und angemessen darauf reagieren.	Soziale Netzwerke
B1	Kann sich an Online-Gesprächen in Echtzeit mit mehr als einem/einer Teilnehmer:in beteiligten und dabei die kommunikativen Absichten aller Beteiligten erkennen, kann aber gegebenenfalls Details oder Implikationen nicht ohne weitere Erklärungen verstehen. Kann einen verständlichen Beitrag zu einer Online Diskussion über ein vertrautes Thema von Interesse posten, sofern er/sie den Text vorbereiten und Online-Hilfsmittel benutzen kann, um sprachliche Lücken zu schließen und die Korrektheit zu überprüfen.	Soziale Netzwerke
A2	Kann sich an einer einfachen sozialen Kommunikation online beteiligen (z. B. virtuelle Karten für spezielle Anlässe verschicken, Neuigkeiten mit anderen teilen oder Treffen vereinbaren oder bestätigen).	Soziale Netzwerke, virtuelle Karten.

	Kann online kurze positive und negative Kommentare über eingebettete Links und Medien abgeben und dabei ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mittels verwenden, auch wenn er/sie in der Regel ein Online-Übersetzungstool benötigt.	
A1	Kann sehr einfache Mitteilungen und persönliche Online-Postings über Hobbys, Vorlieben und Abneigungen usw. in einer Folge von sehr kurzen Sätzen verfassen und sich dabei auf Übersetzungshilfen stützen.	Chat, Messenger, Viber etc.
vor A1	Kann einfache Online-Grüße posten und dabei elementare formelhafte Wendungen und Emoticons benutzen. Kann kurze einfache Aufgaben über sich selbst posten (z. B. Beziehungsstatus, Nationalität, Beruf), sofern sie/ er diese aus einem Menü auswählen und/oder ein Online-Übersetzungstool zu Hilfe nehmen kann.	Online-Formular, Fragebogen

Tab. 15: Deskriptoren für Online-Interaktion

Das folgende Beispiel aus dem litauischen Curriculum (Baciuškienė et al. 2022: 17) zeigt, wie man Schritt für Schritt die Aufgabe Interaktion im virtuellen Raum erledigt.

> **Beispiel 5. Sprachliche Aktivität:** Interaktion im virtuellen Raum: Teilnahme an einer Unterhaltung oder Diskussion im virtuellen Raum. Teilnahme an einem Gespräch in Echtzeit. Veröffentlichung von persönlichen Beiträgen und Links. Abgabe von Kommentaren.
> 1. *Führen Sie die Schüler:innen mit Hilfe eines Brainstormings in das Thema ein, indem Sie sie Wörter aus gemischten Buchstaben erraten lassen, z. B. WHETNCHIEAN – Weihnachten, GCESENHK – Geschenk usw. 3 Minuten.*
> *2. Stellen Sie eine Frage, die die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf das Thema lenkt, z. B. Warum freuen sich Kinder auf Weihnachten? Wann feiern wir Weihnachten? usw. 3 Minuten.*
> *3. Arbeiten Sie in Gruppen in verschiedenen Räumen. Geben Sie den Schüler:innen eine Diskussionsfrage vor, z. B. „Was ist das beste Weihnachtsgeschenk für einen Zehnjährigen? Warum?". Nachdem die Gruppe diskutiert hat, können die Lernenden ihre Ansichten im Chatroom oder in einem anderen virtuellen Raum, den Sie mit den Kindern nutzen, äußern, z. B. indem Sie separate Spalten für die Gruppen auf der Padlet-Plattform einrichten; die Kommentare der anderen Gruppe zu sehen wird den Kindern helfen, produktiver zu sein. Der Padlet-Link wird den Schüler:innen im Chat-Bereich zur Verfügung gestellt. Nach einer bestimmten Zeit ist es sinnvoll, die Meinungen der Gruppen gemeinsam zu diskutieren. 10 Minuten.*
> *4. Arbeiten Sie in Gruppen in verschiedenen Räumen. Bitten Sie die Schüler:innen, die Informationen für die Diskussion in ihren Gruppen zu ordnen, z. B. welches Geschenk für Jungen*

und Mädchen am besten geeignet ist, ob die Aufmerksamkeit oder die Größe des Geschenks wichtiger ist, wie hoch der Preis ist usw. 10 Minuten.
5. Überlegen Sie sich gemeinsam mit der Klasse fünf kurze Fragen zu Weihnachtsgeschenken. Besprechen Sie die Fragen vor der Umfrage und notieren Sie sie auf dem Bildschirm. Sie können folgende Wörter verwenden: Hätten Sie gerne ein Fahrrad/ein Buch/ein .... zu Weihnachten? Was wünschen Sie sich dieses Jahr zu Weihnachten? 5 Minuten.
6. Arbeiten Sie zu zweit im Chatraum. In einer Private-Messaging-Aktivität führen die Schüler:innen eine Umfrage durch, bei der sie 3 Personen in einem virtuellen Raum befragen müssen. 6 Minuten.
7. Besprechen Sie die Ergebnisse der Umfrage mit mehreren Schüler:innen. 3 Minuten.
8. Diskussion/Beurteilung der Lektion. 5 Minuten. Mögliches Thema für die nächste Stunde – „Weihnachtsgrüße". Die Schüler:innen erstellen einen virtuellen Gruß.
Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Mediation

Mediation verbindet laut GER (2020: 42) die Rezeption, Produktion und Interaktion. In den Aufgaben für Mediation sind auch andere sprachliche Aktivitäten wie Schreiben, Lesen, Hören, die meistens auch mediengestützt sind, zu finden. Die unten angeführten Beispiele sind die Aufgaben der Mediation und beinhalten mediengestützte Aktivitäten.

Beispiel 6: Mediation von Texten. Niveau A2: Einen Bericht schreiben, Notizen zu einer Rede machen. Schriftliche Zusammenfassung eines audiovisuellen Textes.

Aufgabe / Sprachliche Tätigkeit	*Die Schüler:innen sehen sich zu Hause ein Video über die Zubereitung eines Gerichts an, z. B. eines Salats, und schreiben die Informationen auf. Sie unterteilen die Hinweise in zwei Teile: „Zutaten" und „Anweisungen".* *In der Klasse vergleichen sie ihre Notizen in Gruppen und erstellen ein endgültiges Rezept (auf einer Folie, einem MS-Word-Dokument, einem Google-Dokument, einer Infografik usw.).* *In Gruppen können die Schüler:innen ihr eigenes Rezept für ein gesundes Gericht kreieren und es den anderen Gruppen vorstellen.*
Mediengestützte Mittel	*Videos im Internet, kulinarische TV-Sendungen*
Sprachen	*Die Schüler:innen sehen sich Aufnahmen/Fernsehsendungen in ihrer Muttersprache an und reichen Rezepte in einer Fremdsprache ein. Kochsendungen können in einer Fremdsprache angesehen werden.*

Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Beispiel 7: Mediation von Texten. Niveau A2. Mediation von Texten. Die Umwandlung von Informationen aus Zahlen (Grafiken, Diagrammen) in einen gesprochenen oder geschriebenen Text.

Aufgabe / Sprachliche Tätigkeit	*Die Lehrkraft schlägt mögliche Themen für die Umfrage/Forschung vor. Schüler:innen/Paare/Gruppen recherchieren zu verschiedenen Themen und erstellen Diagramme zur Darstellung von Statistiken. Die Schüler:innen verwenden digitale Tools wie Google-Formulare, um die Umfrage durchzuführen, wobei quantitative Daten aus dem Fragebogen automatisch verarbeitet und in Diagrammen dargestellt werden.* *Sie tauschen ihre Umfrageergebnisse mit anderen Schüler:innen/Paaren/Gruppen aus, die die statistischen Daten interpretieren und kommentieren.*
Mediengestützte Mittel	*Virtuelle Tools*
Sprachen	*Wenn die Umfrage mit Schüler:innen in einer Klasse durchgeführt wird, wird die Fremdsprache verwendet.* *Wenn verschiedene andere Gruppen befragt werden, z. B. Lehrer:innen, Mitarbeiter:innen, Nachbar:innen usw., wird die Muttersprache zur Informationserfassung verwendet.* *Die Fremdsprache wird zur Darstellung, Interpretation und Bewertung der Informationen verwendet.*

Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Beispiel 8: Mediation des Prozesses der Zusammenarbeit in der Gruppe. Gruppenarbeit anleiten. Niveau A2.

Aufgabe / Sprachliche Tätigkeit	*Die Schüler:nnen erhalten die Aufgabe, ein Quiz über berühmte Personen aus verschiedenen Ländern der Welt zu erstellen.* *Die Schüler:innen werden in Gruppen von 3-4 Schülern aufgeteilt. Sie einigen sich darauf, welche:r Schüler:in sie leiten möchte.* *Mit Hilfe des Lehrers/der Lehrerin leitet der Schüler/die Schülerin die Arbeit der Gruppe, bespricht, welche Vorbilder ausgewählt werden sollen, welche Art von Fragen gestellt werden sollen usw.* *Die Schüler:innen bereiten 2 bis 3 Fragen und stellen sie der Gruppe vor. Der Schüler/die Schülerin, der/die die Gruppenarbeit leitet, sammelt alle Fragen und fasst die Gruppenarbeit zusammen.*

	Mit Hilfe der Lehrkraft bereitet jede Gruppe einen abschließenden Satz von Fragen schriftlich vor und legt sie der anderen Gruppe zur Beantwortung vor.
Medienge-stützte Mittel	*Lehrer:innen schlagen Quellen vor, in denen die Schüler:innen über berühmte Personen aus anderen Ländern erfahren können (z. B. Wikipedia). Es wird ein Quiz erstellt.*
Sprachen	*Die Schüler:innen können in ihrer eigenen Sprache nach Informationen suchen.* *Mündliche und schriftliche Fragen werden in der Fremdsprache formuliert.* *Die Antworten auf die Fragen werden in der Fremdsprache gegeben.*

Quelle: Baciuškienė et al. (2022)

Literatur

BACIUŠKIENĖ, G./BURNEIKAITĖ, N./BŪDVYTYTĖ, A./PETRONIENĖ, E./POVILAITIENĖ, D./SKUČAS, S./VALUNGEVIČIENĖ, B./VOLOŠINA, I. (2021): *Užsienio kalbos (antrosios) bendroji programa*. Online: https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/19_U%C5%BEsienio_kalbos_antrosios%2BBP%2B2022-09-30.pdf (Stand: 31.10.2022)

BACIUŠKIENĖ, G./BURNEIKAITĖ, N./BŪDVYTYTĖ, A./PETRONIENĖ, E./POVILAITIENĖ, D./SKUČAS, S./VALUNGEVIČIENĖ, B./VOLOŠINA, I. (2022): *Užsienio kalbų (pirmosios ir antrosios) pagrindinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos*. Online: https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/REKOMENDACIJOS_Aurelija/U%C5%BEsienio%20kalb%C5%B3%20(antroji)%20PU%20BP%20%C4%AER_2022-10-06.pdf (Stand: 31.10.2022)

GER 2020 = *Gemeinsamer europäischer Rahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett Verlag.

SCHMITZ, H./RUSCH, P. (2019): Mediation und ihre Umsetzung in Netzwerk neu. In: *Klett Tipps Nr. 68: Zukunft im Blick*, S. 1-2. Online: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/KT68_DaF_Netzwerk_neu.pdf (Stand: 31.10.2022)

IV.

Fazit

IV Fazit

Rückblick und Ausblick: Wohin mit dem Fremdsprachenunterricht?

In Anbetracht der vorherigen Kapitel des theoretischen Teils und im Blick auf die unterschiedlichen Tools des zweiten Teils dieser Publikation ist eindeutig klar, dass die Online-Welt, die in den Unterrichtsprozess eingreift, und der Online-Unterricht, der diese Welt mitgestaltet, nicht so leicht überschaubare Bereiche darstellen, in denen jede Orientierungshilfe auf der einen Seite hilfreich und auf der anderen fast absolut unmöglich erscheint. Es geht dabei nicht nur um die Komplexität dieser Welt, sondern auch um die Tatsache, dass sich diese in einem ständigen Wandel befindet, dem sich alle, einschließlich der Bildungsakteure auf ihrem lebenslangen Lernweg anpassen müssen.

Wie bereits im Kapitel I.1 dargestellt wurde, sind für das lebenslange Lernen der Gegenwart und Zukunft insbesondere transformative Kompetenzen gefragt, darunter Schaffung neuer Werte, Spannungsausgleich und Verantwortungsübernahme, die dazu beitragen sollen, dass die Lernenden die Welt der Zukunft mitgestalten. Dies lässt sich als abstraktes und übergeordnetes Ziel verstehen, dem gegenüber jedoch die Realität und Praxis des Schulunterrichts gegenüberstehen. Aus der Sicht der Entwicklung von digitalen Kompetenzen im Rahmen des Online-Unterrichtens und Online-Lernens bildet eine der ersten Voraussetzungen für die Lernenden die digitale Teilhabe, die Zugänglichkeit zu digitalen Inhalten und Integration unterschiedlicher Gruppen miteinschließt. Erst die Teilhabe an digitalen Technologien und Inhalten ermöglicht die Involvierung der Lerner in neue Zusammenhänge, an die erst später die Möglichkeit der Mitgestaltung anknüpfen kann. Aus diesem Grund halten wir es für wichtig, dass die Erstellung von kostenlosen und offen zugänglichen Online-Inhalten und Werkzeugen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden unterstützt wird und weiter unterstützt werden soll. In diesem Kontext stellt auch unser Erasmus+ Projekt einen Versuch dar, nützliche Instrumente für die Entwicklung und Aufbau der für das Online-Lernen und -Lehren notwendigen Kompetenzen zu entwickeln. Diese sollen unter anderem auch weitere zwei Bereiche der digitalen Kompetenz im Hinblick auf die Lernerorientierung fördern – und zwar die Differenzierung und Individualisierung und aktive Einbindung der Lernenden in den Lernprozess. Eben diese Aspekte stellen einen erheblichen Mehrwert der Online-Tools bei ihrem Einsatz im Unterricht dar.

Obwohl die Online-Welt und Online-Interaktion gerade im Fremdsprachenunterricht fast selbsterklärend einen großen Nutzen haben können, ist einigen der theoretischen Überlegungen (auch in dieser Publikation) zu entnehmen, dass man bei den Analysen den Vergleich mit dem Präsenz-Unterricht nicht umgehen kann/will. Dies ist auf der einen Seite verständlich, auf der anderen Seite führt es aber oft dazu, dass von dem Online-Unterricht erwartet wird, dass er die herkömmlichen Methoden und Gewohnheiten aufgreift. Das resultiert in Abwägungen der Pro- und Contra-Argumente, im Aufzeigen der schwachen Seiten des Online-Unterrichts oder im Versuch die traditionellen Übungs- und Aufgabenformen in ihre Online-Dummys umzuwandeln. Dies bestätigt leider in großen Teilen auch die Mehrzahl der Übungen und Aufgaben, die für die Übungsdatenbank des Projektes erstellt wurden. Die ursprüngliche Idee war jedoch, dass die Übungen von den Lehrkräften aus der Praxis erstellt werden. Damit haben die Erstellung und Implementierung der Übungen

wesentlich zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte beigetragen und die Übungen haben auch die Zielgruppe der Lerner an den Gymnasien tatsächlich erreicht. Die Lernenden bewerteten dabei die erprobten Übungen höchst positiv und die Durchschnittsbewertung, die sich aus unseren Umfragen ergab, lag bei 5,29 von möglichen 6 Punkten, was davon zeugt, dass diese neuen Übungsmöglichkeiten eine Bereicherung des Lernprozesses bedeutet haben. Die Bewertung durch Lehrkräfte war sogar ein bisschen höher und die Übungen wurden mit 5,34 von 6 Punkten ausgewertet und dass auch trotzdem, dass die meisten der Übungen in Anbetracht der Entwicklung der sog. Zukunftskompetenzen und der digitalen Kompetenz, nur wenig oder kaum innovativ waren. Sie Entwickeln zwar die grundlegenden Fertigkeiten und Teilkompetenzen wie etwa Leseverstehen, Hörverstehen, grammatische Kompetenz, weniger Sprechen und Schreiben, damit schöpfen sie aber ihr Potenzial auch weitgehend aus. Trotz aller oben genannten Negativpunkte bewegen die Übungen die Wahrnehmung von Online-Tools in der Realität der schulischen Praxis in eine positive Richtung. Unsere Materialien stießen unter anderem bei den Teilnehmern der in der Endphase des Projekts durchgeführten Multiplikatorenveranstaltung auf großes Interesse. In der Fragebogenauswertung äußerten bis zu 96% der Befragten, dass sie mit der Übungsdatenbank in ihrem Unterricht arbeiten wollen.

Da die Komplexität und Wandelbarkeit der heutigen Welt jedoch vieler neuen Kompetenzen bedarf, ist es wirklich notwendig, dass auch der Fremdsprachenunterricht auf diese Situation reagiert. Aus diesem Grund müssen in die Unterrichtspraxis auch solche Übungen und Aufgaben integriert werden, die unter anderem in den Kapiteln III.4 bis III.6 skizziert und vorgestellt werden. Dementsprechend müssen für die Zukunft die Lehrenden u. a. auch mit dem Wissen und der Methodikkompetenz bezüglich der Interaktivität ausgestattet werden und Lernende dazu führen, dass sich ihre Interaktionsfähigkeit von der konsumtiven bis zur produktiven und kollaborativen entwickeln kann – und das sowohl im Rahmen der schriftlichen und mündlichen Interaktion als auch der Online-Interaktion bzw. -Kooperation. Der DaF-Unterricht kann dazu geeignete vorbereitende Übungen und komplexere Aufgaben anbieten. Ähnliches gilt für die Mediation, die im Fremdsprachenunterricht aufsteigend von der Mediation der Texte, über die Mediation von Konzepten, bis zur Mediation von Kommunikation (unter anderem auch mediengestützt im Online-Umfeld) entwickelt werden kann. Die Interaktion und Mediation lassen sich dabei als Kompetenzen verstehen, die nicht nur die „traditionellen“ Fertigkeiten des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens integrieren können, sondern darüber hinaus auch (unter anderem) mit der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, mit Haltungen und Werten oder der Plurikulturalität sehr eng zusammenhängen. Gerade diese Verflechtungen und Interdependenz der sog. Zukunftskompetenzen, die für ein friedliches Miteinandersein, allgemeine Prosperität, wohlwollende Kooperation und Kommunikation einer kulturell vielfältigen und sich ständig ändernden Gesellschaft unabdingbar sind, sollen auch in der Zukunft im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Bildung und auch der Fremdsprachenbildung stehen. Das Lernen neuer Sprachen kann nämlich Brücken bauen – Brücken, die zur Verständigung und in die Zukunft führen – auch in die digitale.

Ján Demčišák

TEIL B

Ausgewählte Tools und Apps für den Fremdsprachenunterricht

Zur Konzeption des Teils B und zur Auswahl der Tools

In diesem zweiten Teil der Publikation werden ausgewählte online basierte Tools und Anwendungen beschrieben. Ihre Auswahl beschränkt sich auf diejenigen, die im Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind, wobei gleichzeitig an dieser Stelle betont werden muss, dass diese Publikation nicht die Komplexität aller existierenden anstrebt. Bei der Auswahl spielte ihr breites Spektrum, was ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht betrifft, eine wichtige Rolle. So sind hier Tools und Anwendungen zu finden, die Folgendes ermöglichen:

- Erstellung einer Unterrichtseinheit
- Unterrichts- und Materialienorganisation
- Feedback
- Interaktive Übungen und Aufgaben
- Wettbewerb

Die einzelnen Tools und Anwendungen werden alphabetisch geordnet. Ihre Beschreibung erfolgt nach einem identischen Schema. Zuerst wird der Zugang dazu angegeben. Hier wurde bei ihrer Auswahl ein besonderer Wert auf ihre Erreichbarkeit für ein breites Publikum gelegt und zwar in dem Sinne, dass sie mindestens in ihrer Basisvariante kostenlos zur Verfügung stehen und entweder ohne Registrierung oder nach einer einfachen Registrierung genutzt werden können. Weiterhin werden die Funktionen, bzw. einzelne Instrumente des Tools aufgelistet und nachfolgend wird der Umgang damit beschrieben. Anschließend werden die Möglichkeiten ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht angesprochen und zusätzlich werden auch Beispielübungen präsentiert. Zum Schluss werden die Vor- und Nachteile des Tools und eventuell auch alternative Tools mit ähnlichen Funktionen erwähnt. Je nach Art des Online-Tools können einige Teile dieser Struktur weggelassen werden.

Petra Fuková

AnswerGarden

Link: https://answergarden.ch

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

- Das Tool kann direkt ohne Anmeldung genutzt werden.
- Für die Verwaltung der Anfragen kann ein Passwort eingegeben werden.
- Für die Speicherung der Informationen (Link zu AnswerGarden-Anfrage und Admin-Passwort) kann eine E-Mail-Adresse eingetragen werden.
- Kreierte Anfragen können über einen Link, QR-Code oder soziale Plattformen wie Facebook oder Twitter geteilt werden. AnswerGarden kann auch in eine Webseite integriert werden (Funktion Embed).

Funktionen / Instrumente des Tools

Das Tool dient zum Sammeln von Rückmeldungen/Antworten/Begriffen zu einer Frage oder einem Thema. AnswerGarden wird nur in 2 Schritten erstellt:
1. Es wird das Thema bzw. die Frage eingegeben.
2. AnswerGarden wird veröffentlicht (Link, QR-Code, soziale Medien).
Anschließend kann mit dem Sammeln der Antworten begonnen werden.

Erweiterte Einstellungsmöglichkeiten
Alle erweiterten Einstellungsmöglichkeiten sind optional, ermöglichen aber eine bessere Ausnutzung des Tools. Zu den Einstellungen gehören:

- Modus/Mode (Brainstorming = unbegrenzte Zahl der Antworten, Wiederholungen möglich; Classroom = unbegrenzte Zahl der Antworten, wiederholte Antworten nicht möglich; Moderator = der Moderator kann alle Antworten vor der Veröffentlichung prüfen; Locked = keine neuen Antworten sind möglich)
- Länge der Antworten/Answer Length (bis 20 bzw. bis 40 Zeichen)
- Admin-Passwort/Admin Password (mit dem Passwort können erstellte AnswerGardens verwaltet werden)
- Erinnerungsemail/Reminder E-Mail (Link und Passwort werden auf die eingegebene Adresse zugeschickt)
- Spam Filter (ermöglichkt automatische Filterung von definierten unerwünschten Antworten)
- Groß- und Kleinschreibung/Case (für das Deutsche ist entweder uppercase (Großschreibung) oder no change (Groß- und Kleinschreibung empfohlen), wichtig: diese Einstellung lässt sich später nicht ändern!

- Lokale Veröffentlichung/Add Local Disoverability (man kann die erstellten AnswerGardens entweder verstecken/hidden oder für maximal 1 Woche online auffindbar machen, auch im versteckten Modus kann der Link geteilt und genutzt werden)

Eine Video-Anleitung zur Benutzung des Tools findet man unter:
https://youtu.be/-nZ6rZ1ydk0?list=PLenPcI5Zc4Ig0sK0ZxBvUY0IQSOVbSKup

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Wortschatzarbeit

Das Tool kann am besten im Rahmen der Wortschatzarbeit eingesetzt werden. Es ersetzt zum Beispiel das Assoziogramm (den Wortigel) an der Tafel. Die Sammlung von Wörtern und Wortverbindungen kann beim Einstieg in ein neues Thema oder am Anfang der Unterrichtsstunde genutzt werden. (Beispielübung 1) Genauso kann mit diesem Tool der neue Wortschatz am Ende der Stunde wiederholt werden. (Beispielübung 2)

Sortierungsübungen / Grammatik

Bei gleichzeitiger Nutzung von mehreren AnswerGardens können in Kombination mit einem Lesetext verschiedene Sortierungsübungen genutzt werden. Z. B. Identifizieren von Substantiven nach ihrem Genus (Beispielübung 3), Identifizieren von einzelnen Wortarten oder grammatischen Formen (z. B. schreibe alle Verben im Präteritum aus, suche alle Adjektive) usw. Bei der Sortierung arbeiten alle mit mehreren AnswerGardens gleichzeitig (mehrere Tabs im Browser) oder die Arbeit kann in mehrere Gruppen eingeteilt werden.

Leseverstehen

Die Lernenden sollen alle Ihrer Meinung nach bedeutenden Schlüsselworten aus einem Text identifizieren. Anschließend kann in der Gruppe diskutiert werden, warum diese Wörter für die Inhaltswiedergabe des Textes wichtig sind.

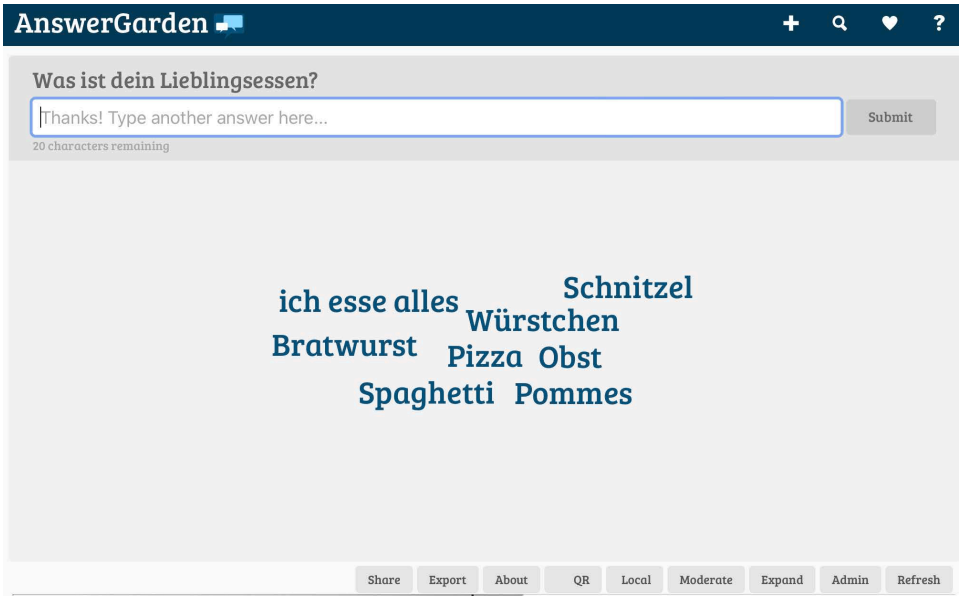
Schreiben

Assoziativ gesammelte Wörter zu einem Thema oder Stichwort können als Anregung für das Verfassen einer kurzen Geschichte genutzt werden. (Beispielübung 4)

Beispielübungen

Beispielübung 1

Was ist dein Lieblingsessen?

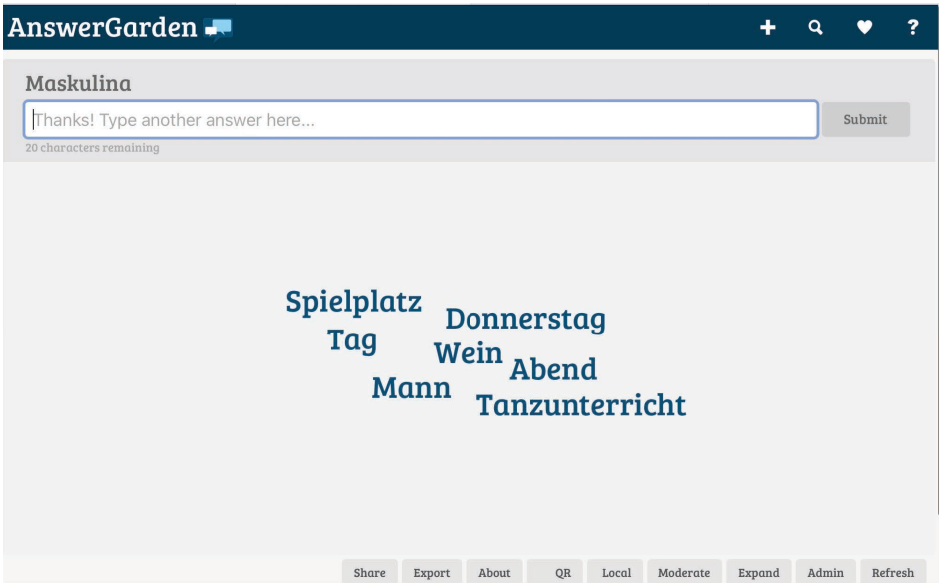


Beispielübung 2

Welche neuen Wörter hast du heute gelernt?

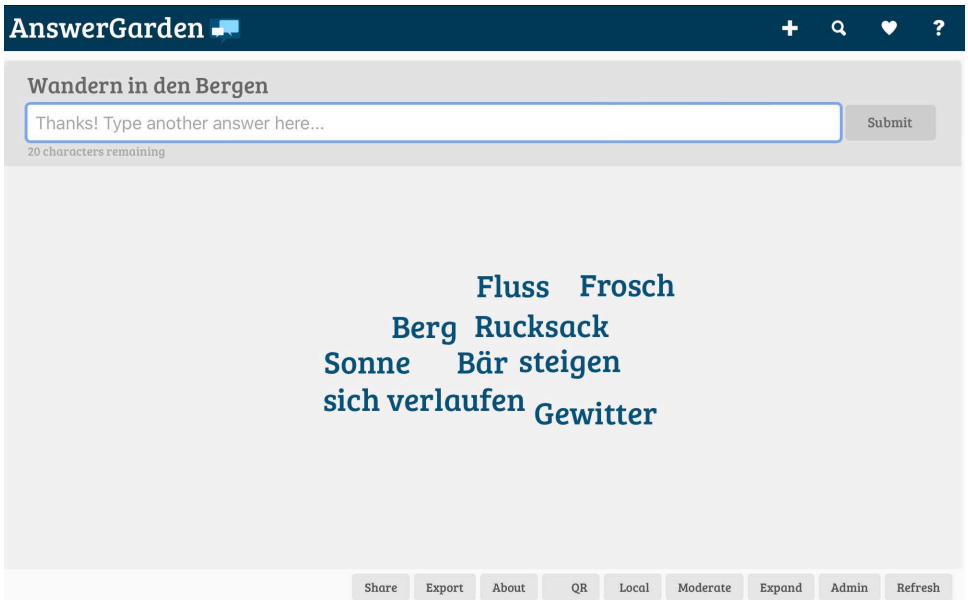
Beispielübung 3

Lies den Text und schreibe alle Substantive mit dem maskulinen Genus aus.



Beispielübung 4

Sammelt Wörter zu dem Thema – Wandern in den Bergen – was kannst du dabei machen, sehen, erleben?



Schreibe einen kurzen Text, benutze wenigstens 5 von den gesammelten Wörtern.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- komplett kostenfrei, keine Registrierung notwendig, Erstellung in weniger als einer Minute möglich

Nachteile

- nur kurze Antworten möglich (bis zu 20 bzw. 40 Zeichen, empfohlen wird die kürzere Alternative)
- bei der Erstellung darf man die Einstellung *no change* für Groß- und Kleinschreibung nicht vergessen, dies lässt sich später nicht ändern

Beschreibung des Tools von *Ján Demčišák*

Bitte Feedback

Link: https://bittefeedback.de

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Eine Registrierung ist **nicht** erforderlich.

Funktionen / Instrumente des Tools

Diese App dient zur Erstellung von diversen Feedbacks zu verschiedenen Themen. Die Autorin/der Autor kann zwischen zwei Fragetypen auswählen, entweder Sternen-Bewertung oder offene Beantwortung als Textfeld.

Beispielübungen

Beispiel eines Fragebogens

Frage Nummer 1
Sind Sie mit DUO-Übungen zufrieden?
Textfeld: (Respondenten Antworten mit dem ganzen Satz.)

Frage Nummer 2
Zuordnungsübungen haben mir gefallen ... (Je höhere Sternezahl, desto bessere Bewertung.)
Sterne vergeben (Respondenten wählen die entsprechende Anzahl der Sterne aus.)

Frage Nummer 3
Was hat Ihnen die Wordwall-App gefallen? (Je höhere Sternezahl, desto bessere Bewertung.)
Sterne vergeben (Respondenten wählen die entsprechende Anzahl der Sterne aus.)

Frage Nummer 4
Schreiben Sie bitte drei Apps, die Ihnen am besten gefallen sind. Bitte schreiben Sie sie in der Reihenfolge, die Ihren Präferenzen entspricht: 1. Platz, 2. Platz, 3. Platz
Textfeld: (Respondenten Antworten mit dem ganzen Satz.)

Frage Nummer 5
Würden Sie die DUO-Übungen Ihren Kollegen:innen empfehlen? Wählen Sie JA oder NEIN aus. Falls Sie NEIN geantwortet haben, schreiben Sie bitte auch warum.
Textfeld: (Respondenten Antworten mit dem ganzen Satz.)

Nach dem Erstellen des Formulars klickt die Autorin/der Autor auf „Erstellen“, das Feedback-Formular wird sofort veröffentlicht. Die Gültigkeit des Formulars sind 14 Tage, danach wir es gelöscht.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Tweedback: https://tweedback.de

Beschreibung des Tools von *Martin Lachout*

Bitpaper

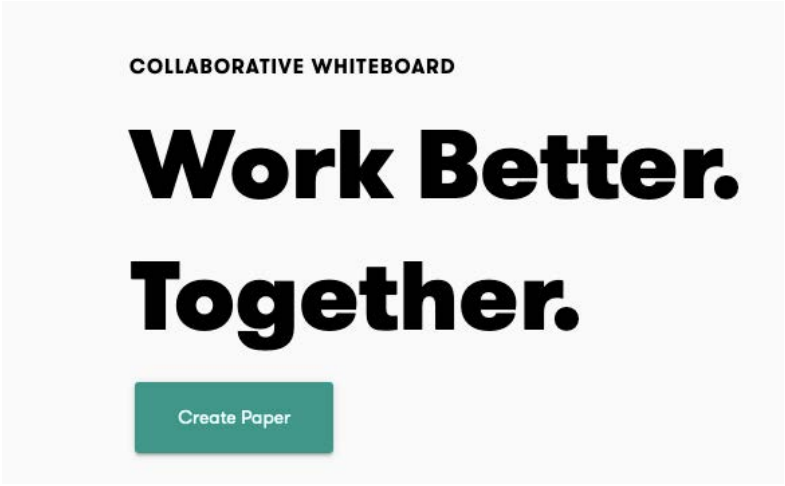
Link: https://bitpaper.io/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Es ist auch ohne Registrierung zugänglich, man loggt sich einfach mit seiner eigenen E-Mail-Adresse ein.

Funktionen / Instrumente des Tools

Das digitales Tool Bitpaper funktioniert wie ein Whiteboard im Klassen-zimmer. Es kann sowohl von der Lehrkraft bei der Erklärung des Lehrstoffs, als auch in der (selbstständigen) Arbeitsphase der Schüler eingesetzt werden. Sobald man eingeloggt ist, kann ein Board (Whiteboard-Dokument) erstellt werden, indem auf „CREATE PAPER“ geklickt wird. Eingeloggte Benutzer können 3 Whiteboard-Dokumente erstellen, die anderen verlinkt werden können.



Die Möglichkeiten der Arbeit mit BitPaper sind im Wesentlichen mit denen eines klassischen Whiteboards vergleichbar.

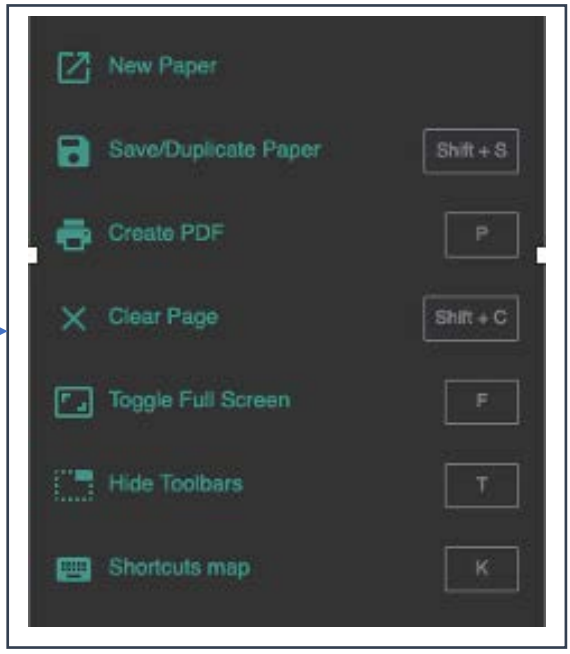
Möglichkeit zum Hochladen eines Bildes, Fotos usw.

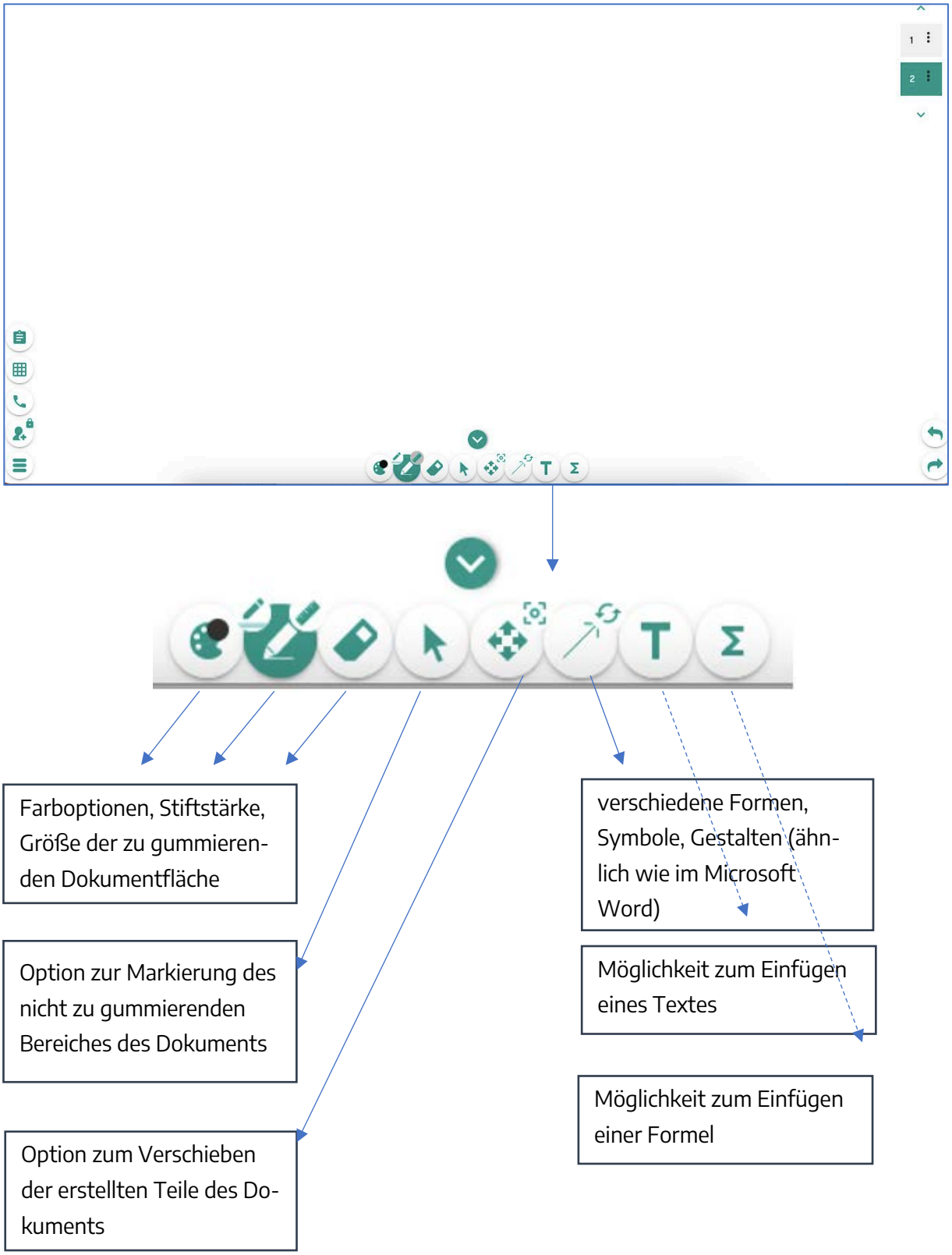
Hintergrundoptionen

Möglichkeit zum Chatten/Telefonieren

Option zum Sperren des Whiteboard-Dokuments
Möglichkeit, zum Klassenzimmer-Modus zu wechseln

weitere Optionen

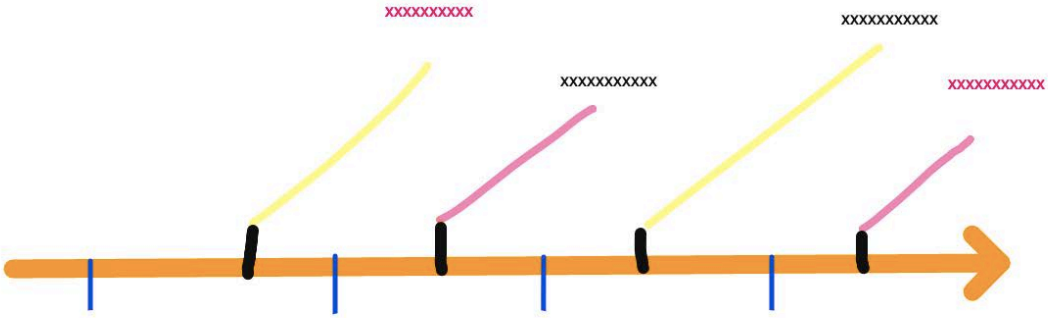



Farboptionen, Stiftstärke, Größe der zu gummierenden Dokumentfläche
Option zur Markierung des nicht zu gummierenden Bereiches des Dokuments
Option zum Verschieben der erstellten Teile des Dokuments
verschiedene Formen, Symbole, Gestalten (ähnlich wie im Microsoft Word)
Möglichkeit zum Einfügen eines Textes
Möglichkeit zum Einfügen einer Formel

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

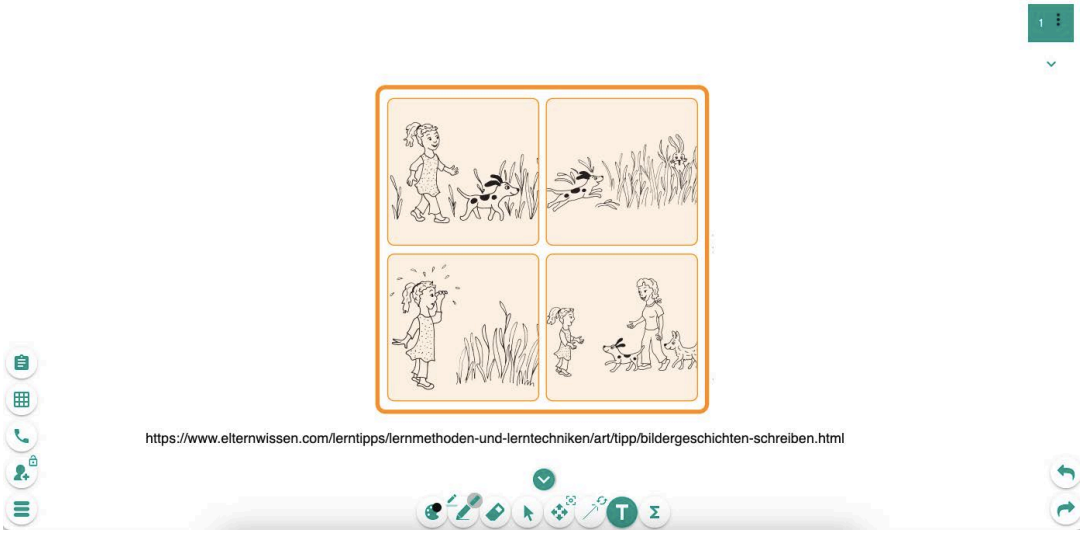
Bitpaper ist im online Unterricht variabel einsetzbar. Zu Beginn der Unterrichtsstunde kann eine Mindmap erstellt werden, um die Schüler auf ein bestimmtes Thema und den damit verbundenen Wortschatz einzustimmen. Hier lässt sich mit einem Schlüssel-wort/Foto/Bild/Textauszug u. Ä. beginnen und die Schüler:innen halten die ihnen einfallenden Wörter in einer Mindmap fest.

Ferner lässt sich dieses digitale Tool bei der Entwicklung bzw. Einübung des Lese-/Hörverstehens einsetzen. Die Schüler:innen lesen einen Text/hören sich eine Audioaufnahme an und arbeiten auf der Bitpaper-Plattform gemäß den Anweisungen der Lehrkraft weiter. Sie können z. B. chronologische Reihenfolge von etwas schematisch darstellen (je nach dem gelesenen Text/je nach der gehörten Audioaufnahme z. B. Lebenslauf/ Geburt von Familien-mitgliedern/ historische Fakten/ Tagesablauf/ Programm im Urlaub, in den Ferien...).



Auf niedrigeren Niveaus kann der Online-Unterricht spielerisch sein, d. h. die Schüler zeichnen etwas auf der Grundlage des Gelesenen/Hörten.

Bitpaper kann auch zum Üben vom Sprechen verwendet werden. Die Lehrkraft bereitet ein Bitpaper mit einem Bild/einer Bildergeschichte o. Ä. vor und die Schüler müssen das Bild beschreiben oder die Geschichte nacherzählen.



Bitpaper kann verwendet werden, um einzeln, zu zweit oder in Gruppen an einer bestimmten Aufgabe zu arbeiten, so dass alle Formen der Schülerarbeit mit diesem Tool unterstützt werden können.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Groupboard: https://www.groupboard.com/products/
- Miro: https://miro.com/
- Whiteboard Fox: https://r2.whiteboardfox.com/
- Draw Chat: Virtual Classroom: https://draw.chat/
- Padlet: https://sk.padlet.com/
- Lucidspark: https://lucidspark.com/
- Jamboard (Googe): https://edu.google.com/products/jamboard/

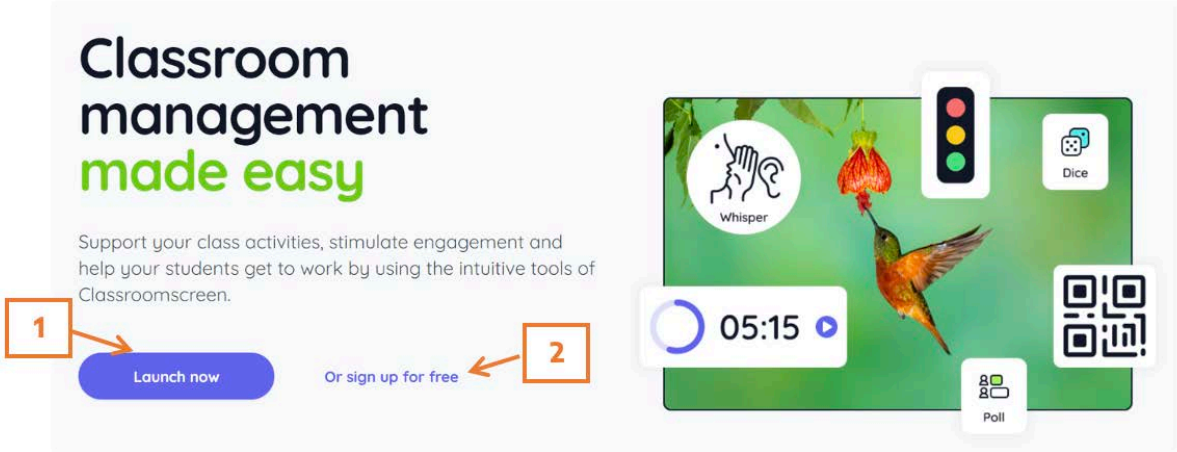
Beschreibung des Tools von *Simona Fraštíková*

Classroomscreen

Link: https://www.classroomscreen.com

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

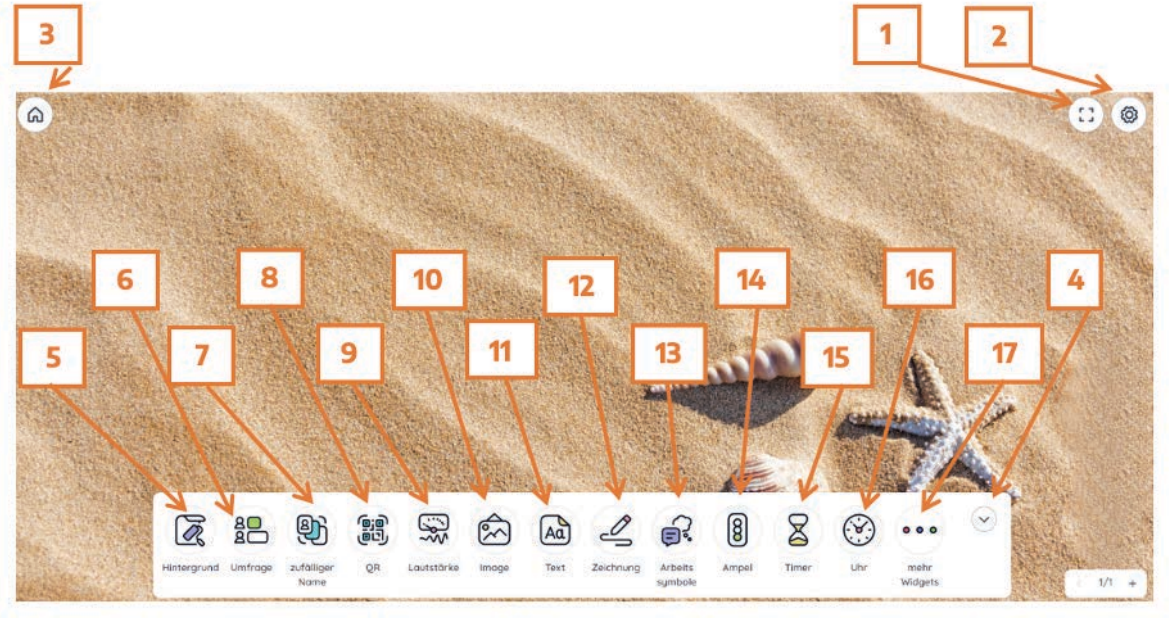
Dieses Tool ist frei zugänglich und kann ohne Anmeldung genutzt werden. Für diesen Fall klickt man auf der Startseite die Taste „Launch now“ (Nr. 1 – siehe unten) an.



Außerdem kann man sich mithilfe der Taste „or sign up for free“ (Nr. 2 – siehe oben) anmelden und dadurch sein eigenes Konto bekommen. Es gibt insgesamt drei mögliche Varianten zur Auswahl (eine davon gratis).

Funktionen / Instrumente des Tools

Das Classroomscreen erleichtert die Organisation des Unterrichts. Mit seinen 19 Funktionen hilft es z. B. das Zeitmanagement der Schüler zu unterstützen, klare Erwartungen an die Schüler zu stellen oder Feedback zu sammeln. Abgesehen davon, ob man ohne Anmeldung mithilfe der Taste „Launch now“ (siehe oben Nr. 1) oder mit Anmeldung „or sign up for free“ (siehe oben Nr. 2) fortfährt, gelangt man auf folgende Home-Seite:



Im Folgenden werden ausgewählte Funktionen beschrieben (geordnet nach den ihnen zugeordneten Nummern).

1. Vollbildmodus
Mithilfe dieser Taste kann zwischen dem Bildschirmmodus und Vollbildmodus gewechselt werden.

2. Einstellungen
Eingestellt werden können: Sprache, Hintergrund der Buttons, Name des Bildschirms und seine Beschreibung, Position vom Button Nr. 18 (links oder rechts von den anderen)

3. Home
Hier können einzelne Varianten der Classrommscreens, die man benutzt hat, angesehen und eventuell gespeichert werden. (Die Speicherfunktion ist nur in der Variante **Classroomscreen Pro** möglich.) Außerdem kann man hier Hilfestellungen, Benachrichtigungen und ggf. sein Konto finden. Weiterhin können eigene gespeicherte Namenslisten und Hintergründe angesehen, die eigestellte Sprache evtl. geändert und auch Warnungen eingestellt werden.

4. Liste der Ikonen
Mithilfe des Pfeils können die Ikonen versteckt werden.

5. Hintergrund
Der Hintergrund kann beliebig geändert werden. Entweder kann man aus den Classroomscreen-Varianten auswählen oder eigene Bilder hochladen und benutzen.

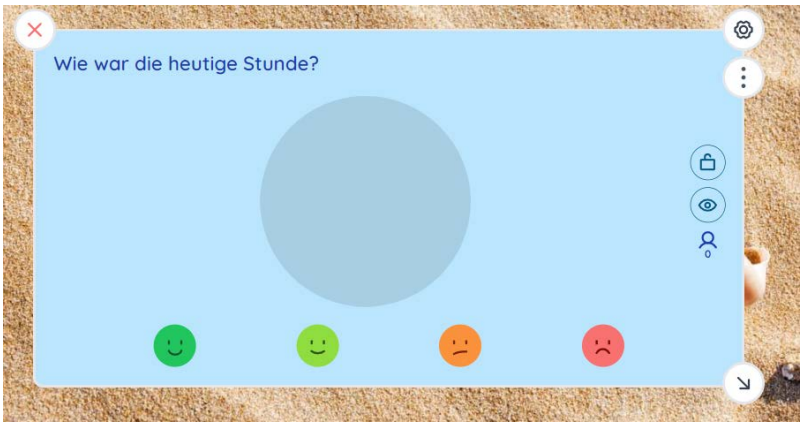
6. Umfrage

Diese Funktion kann benutzt werden, um das Feedback z. B. zu der Unterrichtsstunde zu erhalten. In der Standardversion ohne ein eigenes Konto kann nur direkt am Smart Board durch einzelne Schüler abgestimmt werden. Als Lehrkraft müsste man darüber nachdenken, wie die Abstimmung trotzdem geheim zu gestalten wäre, denn nur so kann man die Ehrlichkeit der Antworten unterstützen. Optimal ist natürlich eine Fernabstimmung. Um diese zu ermöglichen, muss man in seinem Konto anmeldet sein (schon die Basis-Variante ermöglicht die Fernabstimmung).

Vorbereitung der Umfrage:
Zuerst muss die Art der Umfrage gewählt werden: Multiple Choice/Smileys/Richtig oder falsch. Bei den Einzelnen Varianten können die Art der Graphik, die die Ergebnisse der Befragung visualisieren wird, und die benutzten Farben eingestellt werden. Während die Schüler abstimmen, kann die Graphik, die sich mit jeder abgegebenen Stimme verändert, versteckt werden (mithilfe von), damit durch sie die Abstimmung nicht beeinflusst wird. Man sieht die Anzahl der abgegebenen Stimmen und mithilfe der Taste kann man die Abstimmung beenden.

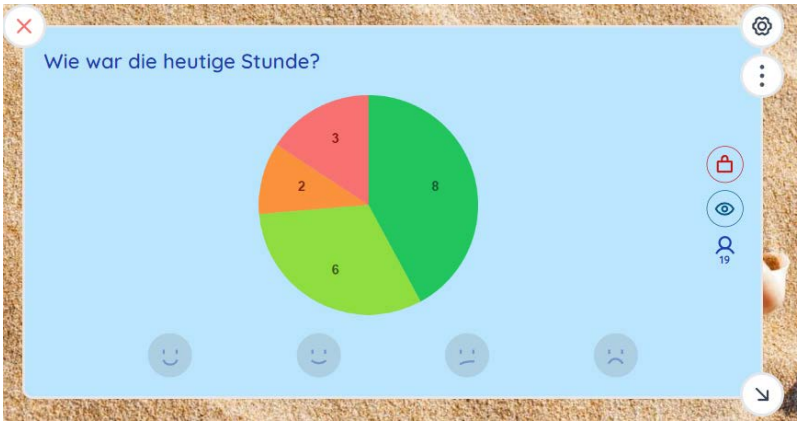
Beispiel vor der Abstimmung:

a) Variante ohne Fernabstimmung



b) Variante mit Fernabstimmung
Wenn man in seinem Konto angemeldet ist, erscheint automatisch über der Abstimmung eine Zeile (siehe unten). Hier erfahren die Schüler die Webseite, wo man abstimmen kann, und einen Code. Außerdem kann man durch das Anklicken des QR-Code-Symbols ganz rechts in der Zeile den QR-Code zeigen, damit die Schüler durch das Einscannen dieses QR-Codes mit ihren Smartphones zu der Umfrage gelangen.

Beispiel nach der Abstimmung:



7. Zufälliger Name

Mithilfe dieser Funktion kann man einen Namen (oder mehrere hintereinander) losen lassen, wobei man dazu gespeicherte Namenslisten (nur nach der Anmeldung in seinem Konto) benutzen kann. In der Variante ohne ein eigenes Konto muss man die Namen eingeben. Die eingegebenen Namen können einzeln wieder gelöscht werden. Man kann entscheiden, ob ein schon einmal geloster Name wiederholt gelost werden darf oder nicht.

8. QR-Code-Generator

Diese Funktion ermöglicht es, einen QR-Code zu generieren, unter dem man einen Text oder einen Link versteckt, zu dem die Schüler nach dem einscannen des QR-Codes durch ihre Smartphones gelangen.

9. Lautstärke

Diese Funktion ist fähig, die Lautstärke im Raum zu messen. Wenn die Schüler zu laut werden, klingelt eine Glocke, um ihnen anzuzeigen, dass sie leiser sein sollten.

10. Image

Hier können Bilder hochgeladen und gezeigt werden.

11. Text

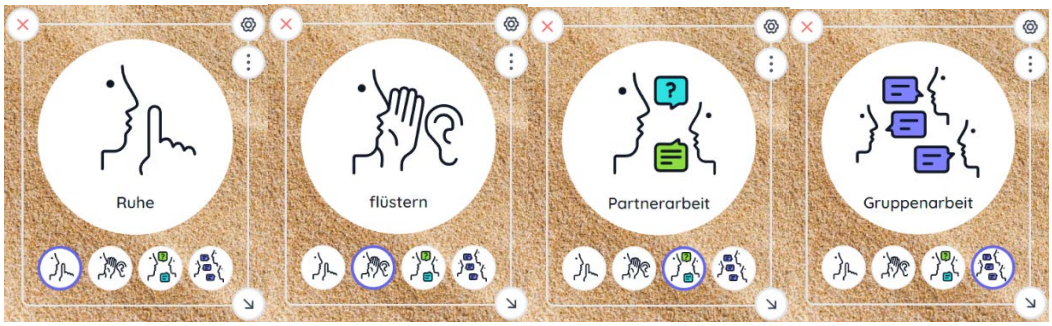
Hier können kurze Texte, Notizen, Nachrichten oder Anweisungen geschrieben werden.

12. Zeichnung

Diese Funktion ermöglicht, mithilfe des Zeichenwerkzeugs Zeichnungen oder Notizen zu erstellen. Als Hintergrund kann man ein Papier, ein Millimeterpapier oder ein Bild benutzen.

13. Arbeitssymbole

Durch diese Symbole kann angezeigt werden, was die Schüler machen sollen. Man kann hier zwischen vier Symbolen (Ruhe/flüstern/Paararbeit/Gruppenarbeit) wählen.

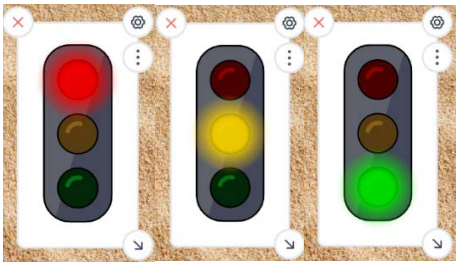


14. Ampel

An der Ampel kann die geeignete Farbe gewählt werden. Was diese Farben symbolisieren, kann man frei entscheiden. Hier zwei Beispiele:

a) Genehmigung oder Verbot der Kommunikation
   Das Rot kann bedeuten, dass die Schüler selbständig, ohne jemanden zu fragen, arbeiten sollen. Beim Gelb dürfen sie (müssen jedoch nicht) ihre Mitschüler oder den Lehrer fragen. Beim Grün sollen sie mit Anderen kommunizieren.

b) Time-Management z. B. beim Testschreiben oder einer Projektarbeit
   Durch die Farben kann anzeigt werden, ob man frei und unbeschränkt arbeiten kann (Grün), ob man langsam seine Arbeit beenden soll (Gelb) oder ob man nicht mehr schreiben/arbeiten darf (Rot).



15. Timer

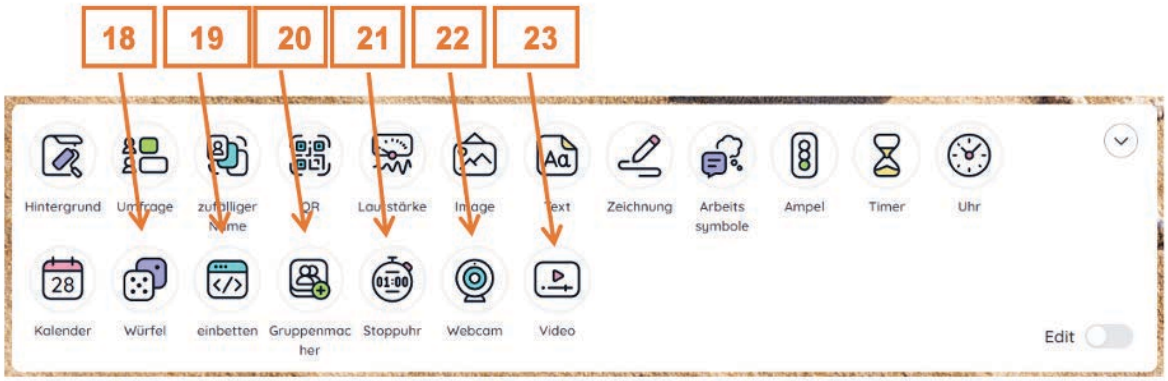
Diese Funktion eignet sich für die Fälle, in denen eine bestimmte Zeit für eine Aktivität festgelegt wurde, damit die Schüler sehen können, wie viel von dieser Zeit schon abgelaufen ist und wie viel noch übrigbleibt.

16. Uhr

Diese Funktion zeigt die aktuelle Zeit, sowohl in der Form einer Uhr als auch in der digitalen Form. Bei der digitalen Form kann zwischen dem 12-Stunden-Modus (am/pm) und dem 24-Stunden-Modus gewählt werden. Weiterhin können hier der Wecker und sein Ton eingestellt werden.

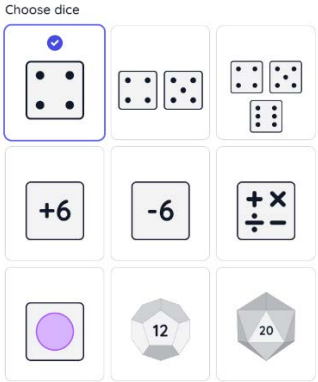
17. Mehr Widgets

Nach dem Anklicken dieser Ikone erscheinen weitere sieben Funktionen, vorgestellt werden 6 davon.



18. Würfel

Mithilfe dieser Funktion kann gewürfelt werden, wobei man in der Einstellung zwischen folgenden Varianten der Würfel wählen kann:

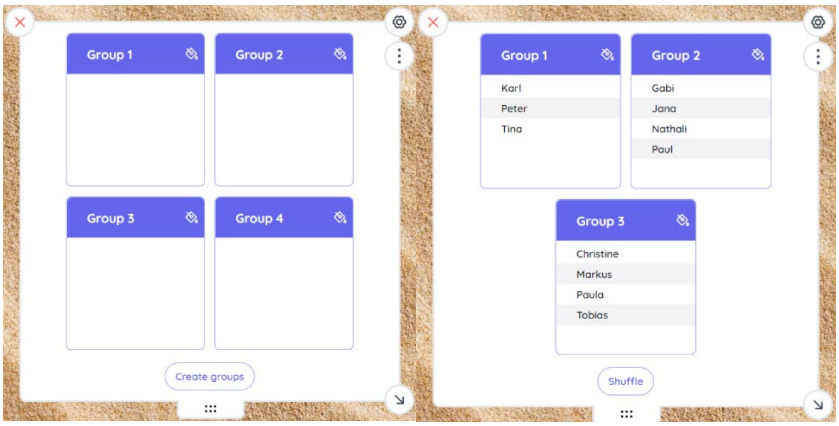


19. Einbetten

Mit dieser Funktion wir ein Code generiert, der das Einbetten in andere Webseiten ermöglicht.

20. Gruppenmacher

Ähnlich wie beim Losen eines Namens muss hier eine Namensliste ausgewählt werden (nur nach der Anmeldung in seinem Konto möglich) oder man muss die Namen eintippen. Danach werden aus den eingegebenen Namen zufällige Gruppen gebildet, wobei eingestellt werden kann, wie viele Gruppen gebildet werden sollen. Mithilfe des Buttons „Create groups" werden Gruppen gebildet. Danach können die Gruppen mithilfe des Buttons „Shuffle" neu gemischt werden.



21. Stoppuhr

Ähnlich wie Timer. Die Stoppuhr kann zum Zeitmessen bei einzelnen Aktivitäten verwendet werden.

22. Webcam

Eine Webcam kann angeschlossen und das Aufgenommene projiziert werden.

23. Video

Ein Video kann hochgeladen und abgespielt werden.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Classroomscreen hilft der Lehrkraft mit der Organisation des Unterrichts. Mithilfe von 19 oben beschriebenen Funktionen kann man u. a. den Schülern ganz einfach Anweisungen geben (Lautstärke, Text, Arbeitssymbole, Ampel), die Zeit anzeigen (Timer, Uhr, Stoppuhr), die Arbeit in der Klasse organisieren (zufälliger Name, Gruppenmacher, Würfel) oder eine Rückmeldung bekommen (Feedback). Am Bildschirm können mehrere Funktionen gleichzeitig geöffnet werden.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- Classroomscreen ist sehr leicht, meistens intuitiv bedienbar.

- Dieses Tool gibt es nicht nur in der englischen Version, sondern man kann viele verschiedene Sprachen (z. B. Deutsch, Französisch, Chinesisch, Italienisch, Litauisch, Norwegisch, Polnisch, Portugiesisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Türkisch) einstellen.
- Man kann das Tool ohne Anmeldung jederzeit nutzen.
- Nach der Anmeldung kann man zwischen drei Varianten (davon eine kostenlos) wählen.

Beschreibung des Tools von *Petra Fuková*

Deutsch-to-go

Link: https://www.deutsch-to-go.de

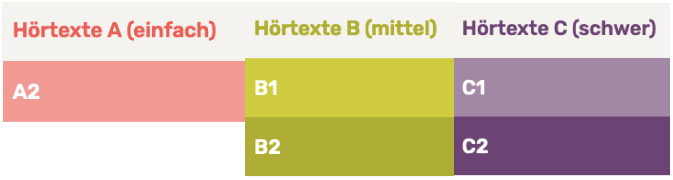
Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Es bietet zwei Zugangsmöglichkeiten für die Nutzung der bereitgestellten Lernmaterialien, eine kostenlose und eine kostenpflichtige. Die kostenlose Nutzung richtet sich an Selbstlerner, Multiplikatoren an Schulen und Universitäten im In- und Ausland, kostenpflichtig ist die Nutzung des digitalen Tools für jene Institutionen, die Lizenzen für Publikationen, Prüfungen, etc. erwerben möchten. Man braucht sich nicht zu registrieren, um das Tool zu nutzen.

Funktionen / Instrumente des Tools

Das digitale Tool Deutsch-to-go stellt ein Bildungsprojekt für ein Online-Training des Hörverstehens dar. Es kann asynchron zum Selbstlernen genutzt werden, z. B. im Rahmen des m-Learning (= mobiles Lernen) mit Smartphones, besonders gut eignet es sich aber auch für die synchrone Unterrichtsform.
Deutsch-to-go ist eine nach Schwierigkeitsstufen und Themen geordnete Sammlung von benutzerfreundlichen, thematisch ansprechenden Hörtexten:

Vertreten sind Hörtexte für alle GER-Niveaustufen außer A1:



Inhaltlich werden verschiedene alltägliche, landeskundliche und populärwissenschaftliche Themen behandelt:

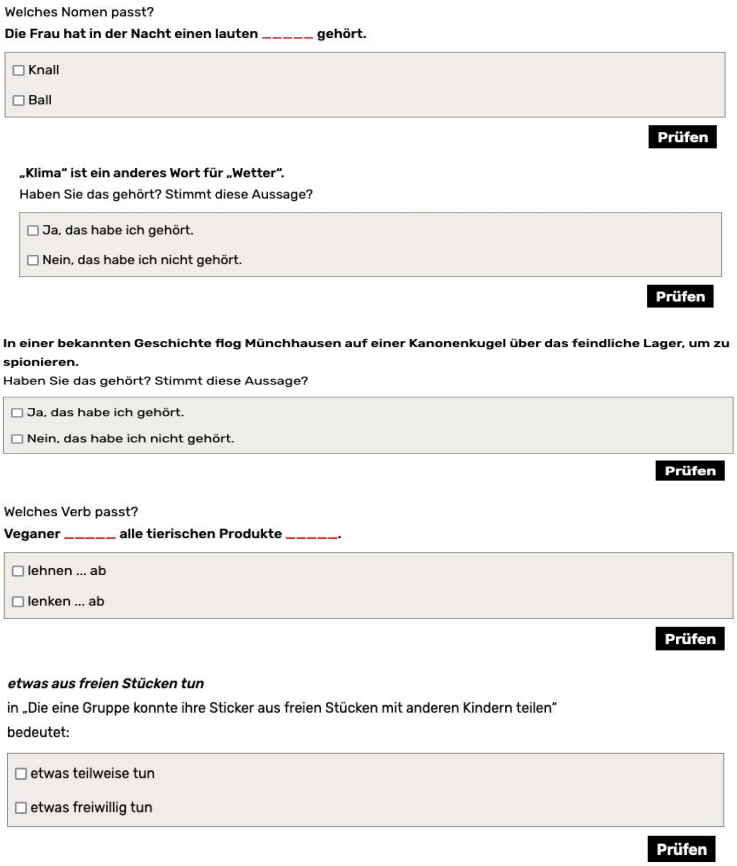
Alltag	Arbeit/Beruf	Medizin/Gesundheit	Neue Technologien
Biologie	Corona	Psychologie	Sport
Ernährung	Feste	Sprache	Tiere
Freizeit	Geschichte	Tourismus	Tradition
Idiome/Redewendungen	Internationales	Universität/Studium	Universum
Klima/Wetter	Kurioses	Verkehr/Transport	Wohnen
Künstliche Intelligenz (KI)	Landwirtschaft	Zwischenmenschliches	Ökologie/Umwelt
Leben in Deutschland	Lernen	Ökonomie	

Die einzelnen Schwierigkeitsstufen sind mit jeweiligen Farben (A2-rot; B1-hellgrün, B2-dunkelgrün; C1-hellviolett, C2-dunkelviolett) gekennzeichnet, was bei der Suche nach einem passenden Hörtext zu einem konkreten Thema besonders hilfreich sein kann. Sucht man z. B. nach Hörtexten zum Thema „Arbeit/Beruf“, gelangt man zu Hörtexten mit unterschiedlicher Schwierigkeitsstufe. Anhand ihrer Farbmarkierungen lassen sie sich leicht unterscheiden:

Thema: Arbeit/Beruf

Inzwischen stehen 610 Hörexte zur Verfügung, die von Autor:innen aufgenommen werden. Sie werden kontinuierlich ergänzt. Hörtexte dauern maximal zwei Minuten und werden immer von einer Transkription mit den Quellen des oder der Ausgangstexte begleitet. Nach jedem Text folgen zwei Wortschatzaufgaben, mit denen überprüft werden kann, ob der Schüler oder Student den Inhalt eines Textes korrekt verstanden hat. Die Hörtexte können also als abgeschlossene Lerneinheiten im Unterricht eingesetzt werden.

Mit Rücksicht auf die Aufgabentypologie sind die Lerneinheiten nicht besonders variabel. Vertreten sind vor allem folgende Typen von Aufgaben, die der Schwierigkeitsstufe angepasst werden: Auswahl eines passenden Wortes, einer passenden Wortverbindung oder einer passenden Aussage, die im Hörtext genannt wird, Ergänzen des fehlenden Wortes in jeweiligen Sätzen (Wahlmöglichkeiten vorhanden), Auswahl eines passenden Synonyms. Die Korrektur erfolgt Frage für Frage. Nachdem die gesamte Aufgabe abgeschlossen ist, kann das Ergebnis in Punkten und Prozentzahlen angezeigt werden.



Vor- und Nachteile des Tools

Mit Deutsch-to-go übt man primär das Hörverstehen, die bereitgestellten Transkriptionen der Hörtexte eignen sich jedoch gut auch für das Training des Leserverstehens. Die Aufgaben sind zwar auf die Arbeit mit dem Wortschatz ausgerichtet, es besteht aber die Möglichkeit, die eigenen Aufgaben zum Hörverstehen zu erstellen oder die vorhandenen zu erweitern und parallel dazu beispielsweise einige grammatikalische Phänomene zu üben. Solche Erweiterungen sind jedoch im Rahmen der Plattform Deutsch-to-go verboten, bzw. nicht realisierbar, denn sie stellt bereits fertige Lerneinheiten bereit. Diese Plattform müsste dann kombiniert mit anderen digitalen Tools genutzt werden.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/hoeraufgaben-aus-oesterreich/ (Hörtexte mit Arbeitsblättern)
- http://www.hoertexte-deutsch.at/ (Hörtexte mit Arbeitsblättern)
- https://deutschmusikblog.de/category/fertigkeiten/hoeren/ (Lieder als Hörtexte mit Arbeitsblättern)
- https://www.audio-lingua.eu/spip.php?rubrique3&lang=fr (Hörtexte ohne Aufgaben)

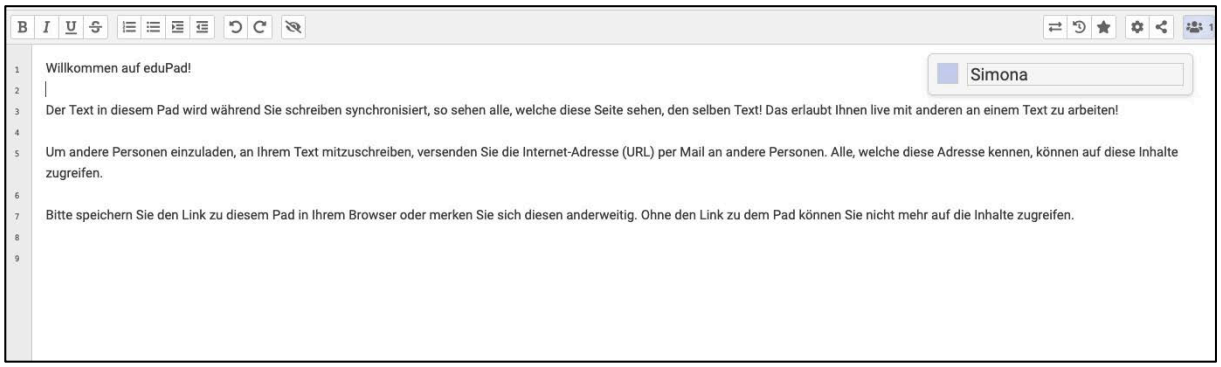
Beschreibung des Tools von *Simona Fraštíková*

eduPad

Link: https://edupad.ch/#start

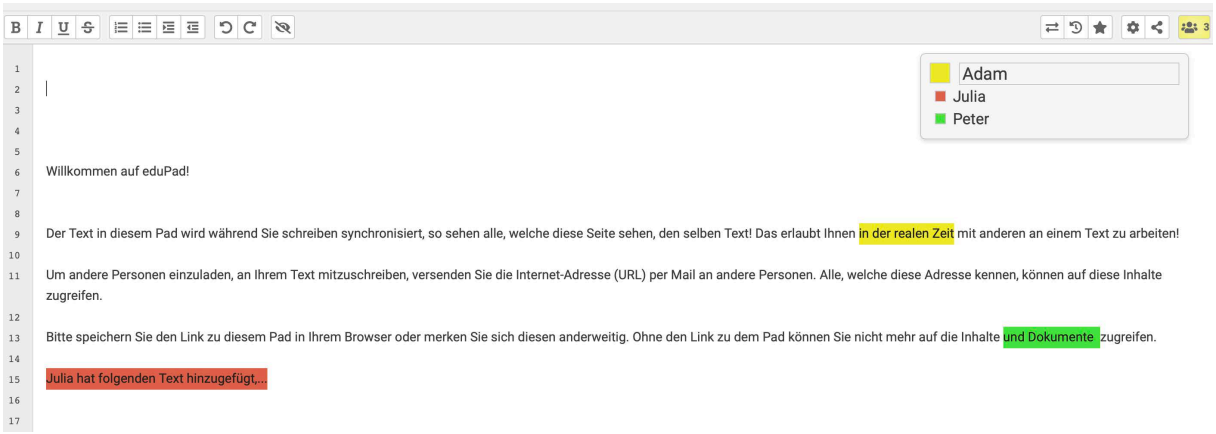
Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

EduPad ist kostenlos und ohne Registrierung zugänglich. Durch Anklicken von „KOSTENLOS PAD ERSTELLEN“ entsteht das Pad, das anderen verlinkt werden kann:



Funktionen / Instrumente des Tools

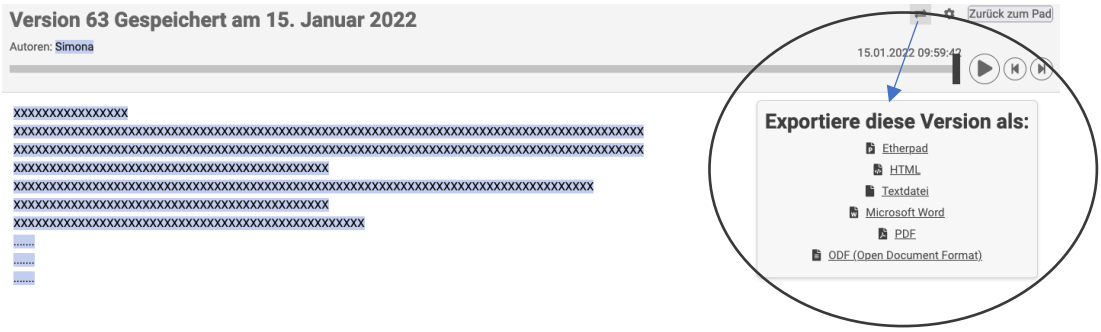
EduPad ist ein digitales Tool, um die Texte kollaborativ zu editieren. Jeder, der den Text bearbeitet, wird farblich markiert, um die von den einzelnen Schüler:innen vorgenommenen Änderungen zu verfolgen:



Die Textbearbeitung erfolgt mit den Optionen, die mit Formatierungsmöglichkeiten in Microsoft Word vergleichbar sind. EduPad ist in dieser Hinsicht jedoch eingeschränkter. Die Schüler:innen können während der Textbearbeitung die jeweiligen Vorschläge im Chat besprechen, der sich unten rechts befindet.

Die endgültige Version des bearbeiteten Textes kann in unterschiedlichen Formaten gespeichert und exportiert werden:

Ebenfalls kann der Bearbeitungsverlauf eingesehen und die jeweils korrigierte/inadäquate/kreative/verbesserte usw. Version exportiert werden. Diese Funktion lässt sich sehr gut nutzen, wenn die unterschiedlichen Versionen des Textes/Textteiles oder die Bearbeitungsvorschläge von unterschiedlichen Schüler:nnen verglichen werden sollen.



Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

EduPad dient primär der Förderung von Schreibkompetenz, parallel dazu werden jedoch auch weitere Kompetenzen geübt. Die Einsatzmöglichkeiten im Online-Unterricht sind variabel. Es lässt sich Pad mit einem konkreten Text erstellen, der beispielsweise vereinfacht, stilistisch anders gestaltet, ergänzt oder je nach bestimmten Kriterien umarbeitet werden soll. Ebenfalls kann die Überarbeitung von einem fehlerhaften Text im Mittelpunkt stehen, wenn z. B. unpassende Wörter/ Wortverbindungen oder Satzstrukturen absichtlich im Text gebraucht werden und die Schüler:innen sollen sie ermitteln und korrigieren. Darüber hinaus können mit eduPad grammatikalische Phänomene geübt oder auch der Wortschatz erweitert werden (Ergänzen Sie im Text fehlende Präpositionen/

Hilfsverben/ Pronomina...!; Ersetzen Sie die fett gedruckten Wörter im Text durch ihre Synonyme!; Suchen Sie im Text Internationalismen! etc.).
Die erstellten Pads können ein Jahr lang genutzt werden, nach einem Jahr werden sie automatisch gelöscht.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Google Drive & Docs: https://docs.google.com
- BoardNet: https://board.net/
- ZUMPad: https://zumpad.zum.de/
- Wikimedia Etherpad: https://etherpad.wikimedia.org/

Beschreibung des Tools von *Simona Fraštíková*

Flippity

Link: www.flippity.net

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

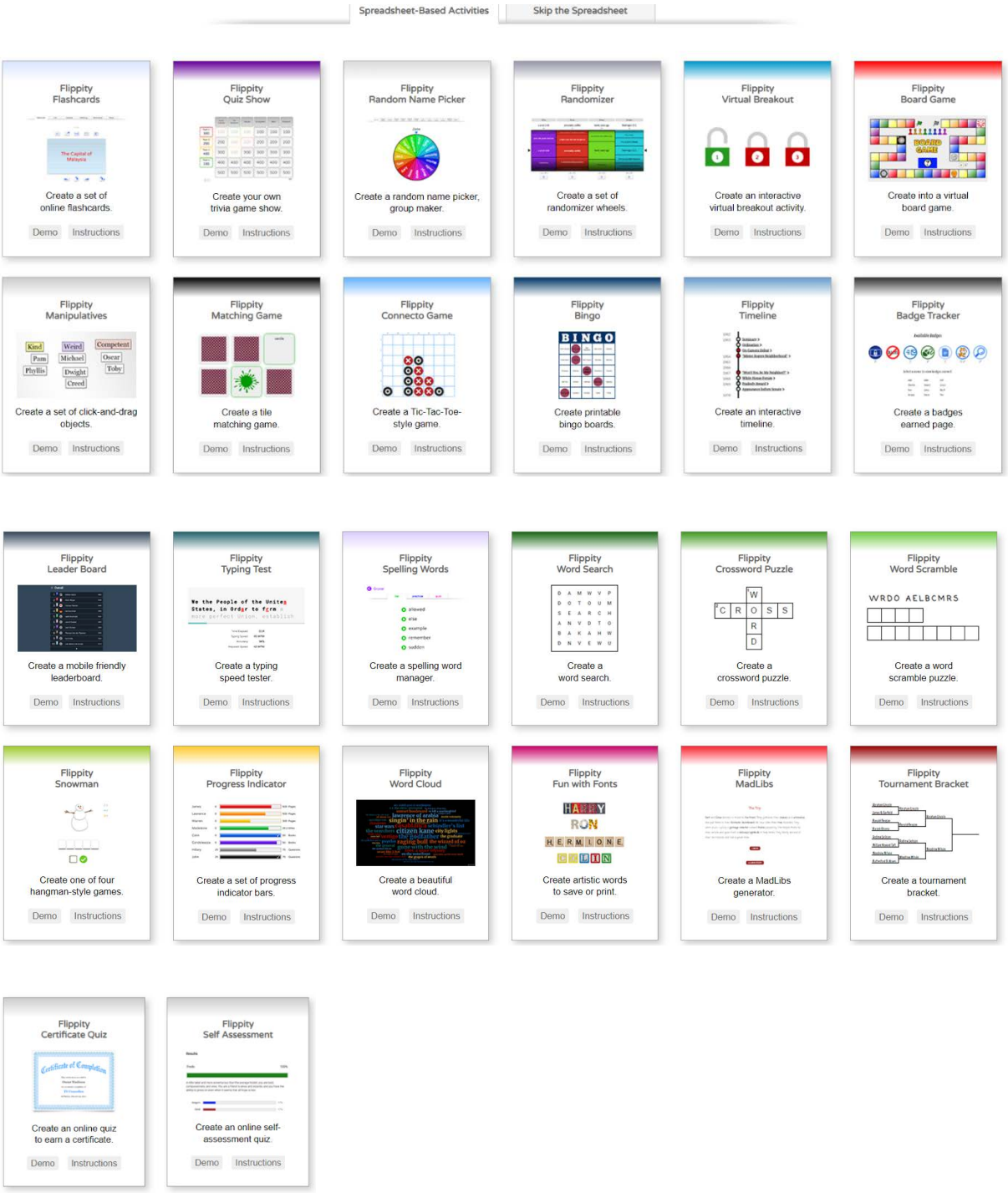
Dieses Tool ist frei zugänglich und kann ohne Registrierung benutzt werden. Es wird nur eine Anmeldung mit einem Google-Konto verlangt.

Funktionen / Instrumente des Tools

Bei Flippity handelt es sich um eine spielerische Lernplattform, die eine große Anzahl verschiedener Instrumente anbietet. Die meisten davon werden als tabellarische Vorlagen zum Kopieren und folgenden Ändern angeboten, bei einigen müssen nur die Bespielangaben angepasst werden. Einige eignen sich zum asynchronen individuellen Üben (z. B. Lernkärtchen), andere können synchron im Unterricht eingesetzt und als Wettbewerbe organisiert werden (z. B. Quiz-Show), manche eignen sich sowohl zum synchronen als auch asynchronen Einsatz (z. B. Virtueller Ausbruch). Es gibt hier auch Instrumente, die bei der Organisation des Unterrichts unterstützend sein können, wie z. B. Zufallsgenerator – Namen, der das Auslosen von einzelnen Schülern oder Gruppenbildung ermöglicht, und viel mehr.

Auflistung der einzelnen Instrumente
(ausgewählte Instrumente – Nr. 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 16, 17 – werden anschließend unten beschrieben):

1. Lernkärtchen
2. Quiz-Show
3. Zufallsgenerator - Namen
4. Zufallsgenerator
5. Virtueller Ausbruch
6. Brettspiel
7. Reihe von Click-and-Drag-Objekten
8. Memory-Spiel
9. Tic-Tac-Toe-Spiel
10. Bingo
11. Zeitlinie
12. Abzeichen
13. Bestenliste
14. Tippgeschwindigkeitstester
15. Buchstabierwortmanager
16. Wortsuche
17. Kreuzworträtsel
18. Scramble
19. Henker-Spiel mit Schneemann
20. Fortschrittsanzeige
21. Wortwolke
22. Spaß mit Schriftarten
23. MadLibs-Generator
24. Turnierklammer
25. Zertifikat-Quiz
26. Selbsteinschätzung

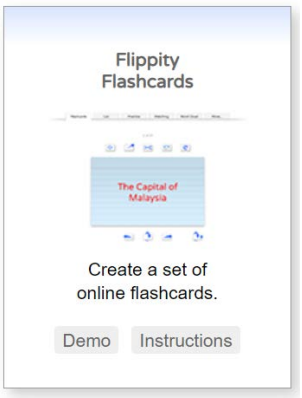


Bei jedem Instrument kann unter dem Button „Demo“ eine kurze Demonstration angesehen werden. Unter dem Button „Instructions“ ist eine Anleitung auf Englisch zu finden.

Beschreibung ausgewählter Instrumente

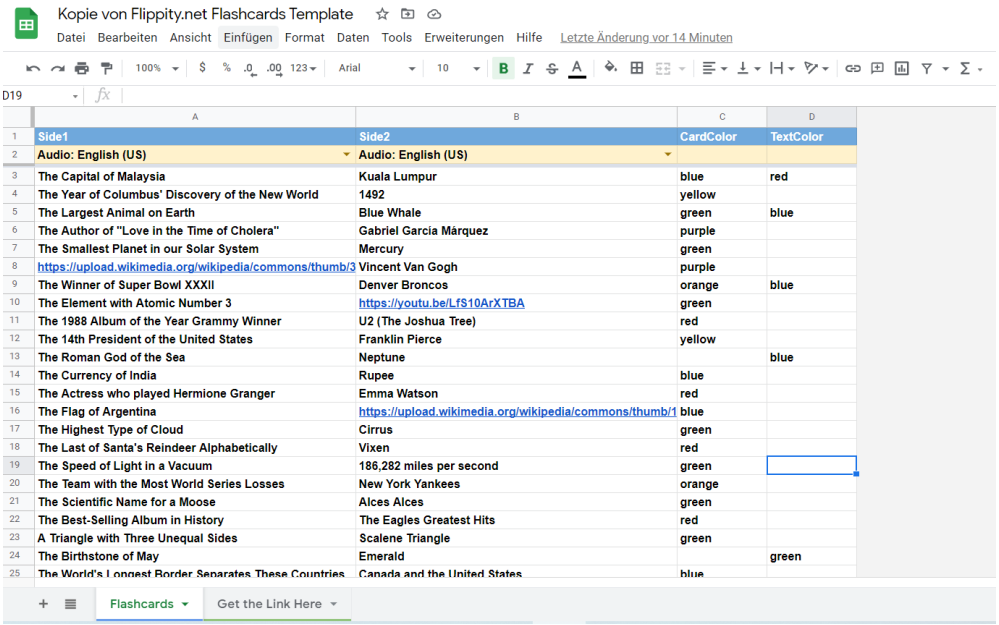
Instrument 1: Lernkärtchen

Die Lernkärtchen können von der Lehrkraft vorbereitet und den Lernenden per Link zur Verfügung gestellt werden. Die Lernenden können jedoch auch ihre eigenen Lernkärtchen mithilfe dieses Instruments schaffen. Im Folgenden wird beschrieben, wie man mit diesem Instrument umgeht.



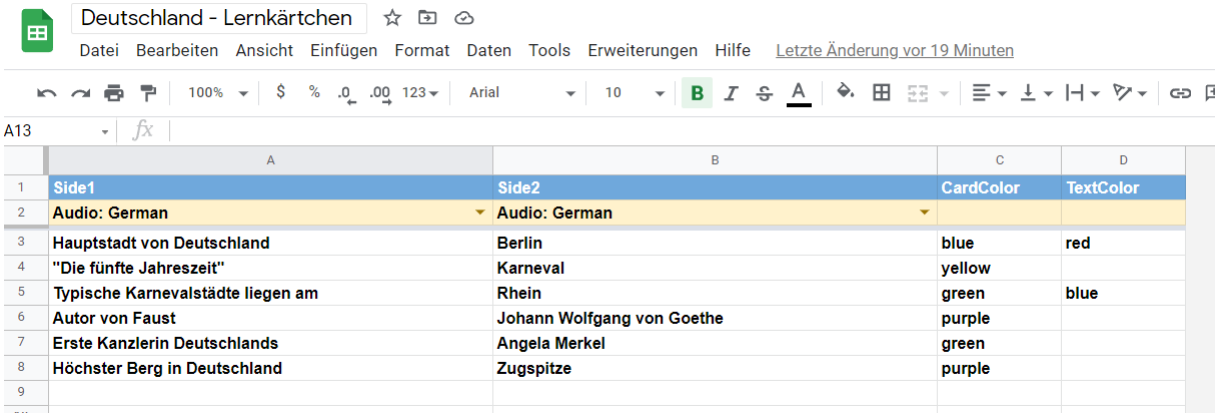
Neue Lernkärtchen erstellen:

1. Ändern Sie die Google-Vorlage
   - Erstellen Sie eine Kopie **dieser Vorlage** . (Sie müssen sich mit Ihrem Google-Konto anmelden.)
   - Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem Hintergrund.
   - Bearbeiten Sie den Text von **Seite1** und **Seite2**. Geben Sie beliebig viele Begriffe ein.
   - Wählen Sie die Sprache für Audio.
   - Wählen Sie Rot, Orange, Gelb, Grün, Blau oder Lila für Karten- und Textfarben. Wenn Sie schwarzen Text auf weißen Karten haben möchten, lassen Sie die Farboptionen leer.
   - Benennen Sie Ihren Lernkartensatz, indem Sie den Namen des Arbeitsblatts ändern.
   - Vorlage:



	Side1	Side2	CardColor	TextColor
2	Audio: English (US)	Audio: English (US)		
3	The Capital of Malaysia	Kuala Lumpur	blue	red
4	The Year of Columbus' Discovery of the New World	1492	yellow	
5	The Largest Animal on Earth	Blue Whale	green	blue
6	The Author of "Love in the Time of Cholera"	Gabriel Garcia Márquez	purple	
7	The Smallest Planet in our Solar System	Mercury	green	
8	https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3	Vincent Van Gogh	purple	
9	The Winner of Super Bowl XXXII	Denver Broncos	orange	blue
10	The Element with Atomic Number 3	https://youtu.be/LfS10ArXTBA	green	
11	The 1988 Album of the Year Grammy Winner	U2 (The Joshua Tree)	red	
12	The 14th President of the United States	Franklin Pierce	yellow	
13	The Roman God of the Sea	Neptune		blue
14	The Currency of India	Rupee	blue	
15	The Actress who played Hermione Granger	Emma Watson	red	
16	The Flag of Argentina	https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1	blue	
17	The Highest Type of Cloud	Cirrus	green	
18	The Last of Santa's Reindeer Alphabetically	Vixen	red	
19	The Speed of Light in a Vacuum	186,282 miles per second	green	
20	The Team with the Most World Series Losses	New York Yankees	orange	
21	The Scientific Name for a Moose	Alces Alces	green	
22	The Best-Selling Album in History	The Eagles Greatest Hits	red	
23	A Triangle with Three Unequal Sides	Scalene Triangle	green	
24	The Birthstone of May	Emerald		green
25	The World's Longest Border Separates These Countries	Canada and the United States	blue	

Beispiel neu erstellter Kärtchen:



Deutschland - Lernkärtchen

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Daten Tools Erweiterungen Hilfe Letzte Änderung vor 19 Minuten

A13

	A	B	C	D
1	Side1	Side2	CardColor	TextColor
2	Audio: German	Audio: German		
3	Hauptstadt von Deutschland	Berlin	blue	red
4	"Die fünfte Jahreszeit"	Karneval	yellow	
5	Typische Karnevalstädte liegen am	Rhein	green	blue
6	Autor von Faust	Johann Wolfgang von Goethe	purple	
7	Erste Kanzlerin Deutschlands	Angela Merkel	green	
8	Höchster Berg in Deutschland	Zugspitze	purple	
9				

2. Veröffentlichen Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie oben zu **„Datei“** → „**Freigeben“** → „**Im Web veröffentlichen**“ und klicken Sie dann auf „**Veröffentlichen“**.

3. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie unten auf „**Get the Link Here“**.
   - Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihre Flippity-Karteikarten anzuzeigen.

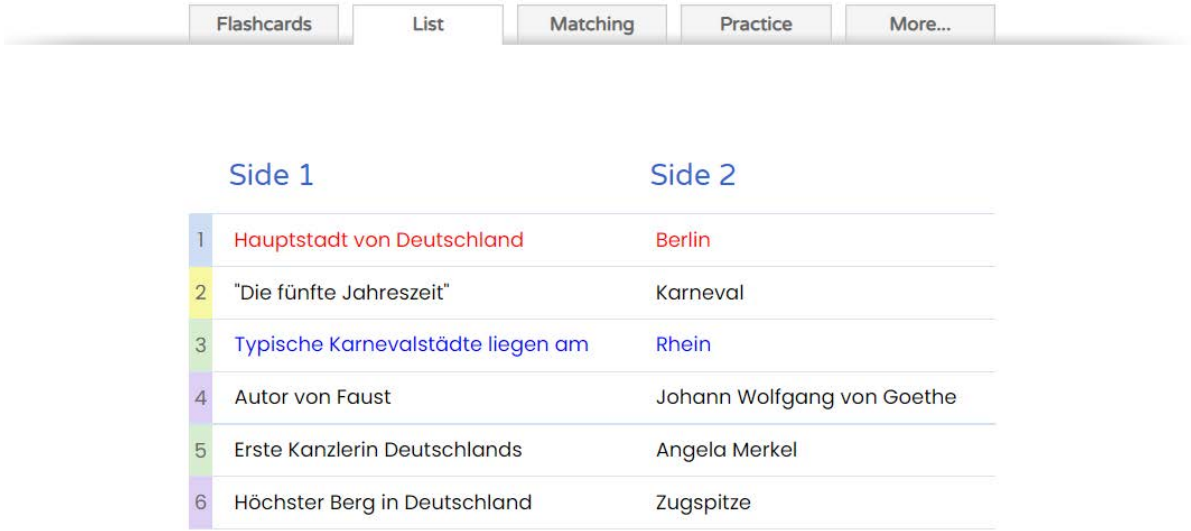
4. Setzen Sie Ihr Lesezeichen und teilen Sie Ihre Kärtchen
   - Setzen Sie ein Lesezeichen für die Seite, um sie schnell wiederzufinden.
   - Teilen Sie den Flippity.net-Link mit allen, denen Sie Ihre Karteikarten anzeigen möchten.

Mit Lernkärtchen arbeiten:
Unter dem zugesendeten Link finden die Lernenden die fertigen Lernkärtchen und können damit üben, wie im Folgenden beschrieben:

a) Flashcards
Hier können die einzelnen Lernkärtchen von beiden Seiten angesehen werden.

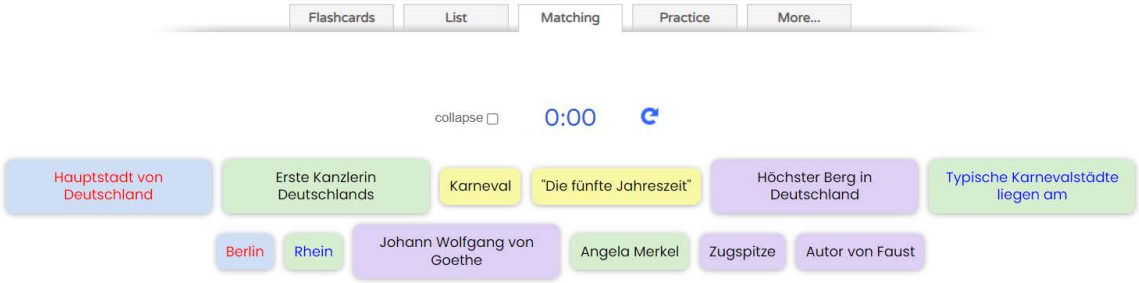
b) List

Hier kann die Auflistung der einzelnen Lernkärtchen angesehen werden.



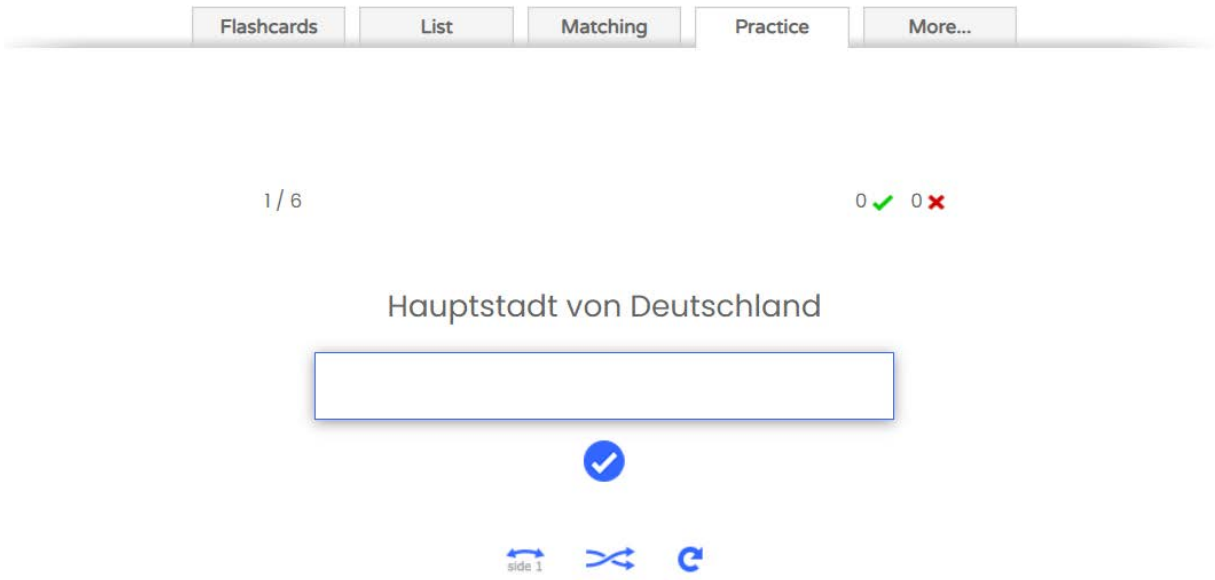
c) Matching

Hier können die passenden zwei Seiten der einzelnen Kärtchen gefunden und durch aufeinander folgendes Anklicken der zusammengehörenden Lernkärtchenseiten zugeordnet werden. Richtig zugeordnete Lernkärtchenseiten verschwinden. Die Gesamtzeit, die für die Aufgabe in Anspruch genommen wird, wird gemessen. Die Farben der Lernkärtchen stellen den Lernenden eine gewisse Hilfe zur Verfügung, daher empfiehlt es sich bunte Kärtchen nur bei einer größeren Anzahl von Lernkärtchen zu benutzen.



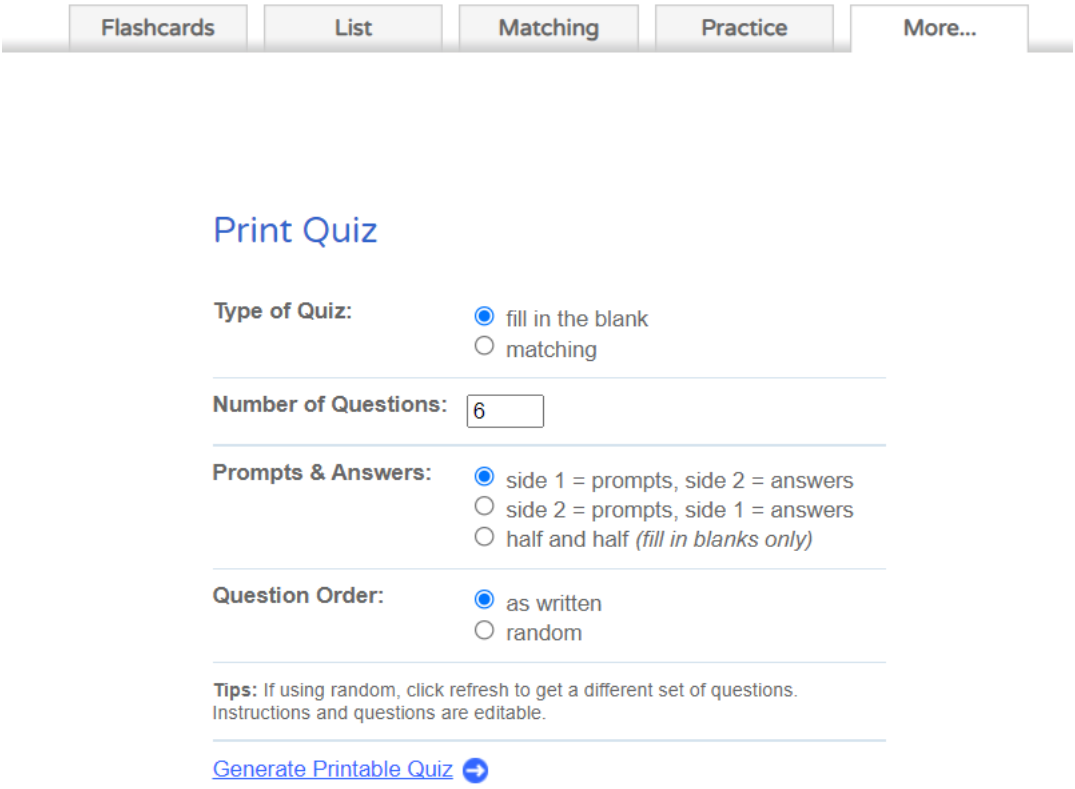
d) Practice

Die erste Seite des Lernkärtchens wird gezeigt, die zweite Seite muss vom Lernenden eingetippt werden. Bei falscher Antwort erscheint die richtige Lösung. Insgesamt wird ausgewertet, wie viele richtige und falsche Antworten eingetippt wurden.



e) More

Hier kann eine gedruckte Version generiert werden, wobei zwischen den Varianten „Antwort ausfüllen“ oder „Zuordnung“, gewählt werden kann. Weiterhin müssen die Anzahl der Fragen, die erschienene Seite des Lernkärtchens (immer die erste oder immer die zweite oder 50% der ersten und 50% der zweiten Seiten) und die Reihenfolge der Fragen (so wie eingegeben oder zufällige Reihenfolge) bestimmt werden.



Durch das Anklicken von „Generate Printable Quiz“ erscheint die gedruckte Version:

- Variante zum Ergänzen der richtigen Antworten:

Name:

Deutschland Quiz

Instructions: Write the correct response to each term in the blank provided.

1. Hauptstadt von Deutschland _____
2. "Die fünfte Jahreszeit" _____
3. Typische Karnevalstädte liegen am _____
4. Autor von Faust _____
5. Erste Kanzlerin Deutschlands _____
6. Höchster Berg in Deutschland _____

- Variante zum Zuordnen:

Name:

Deutschland Quiz

Instructions: Match the term on the right with the term on the left.

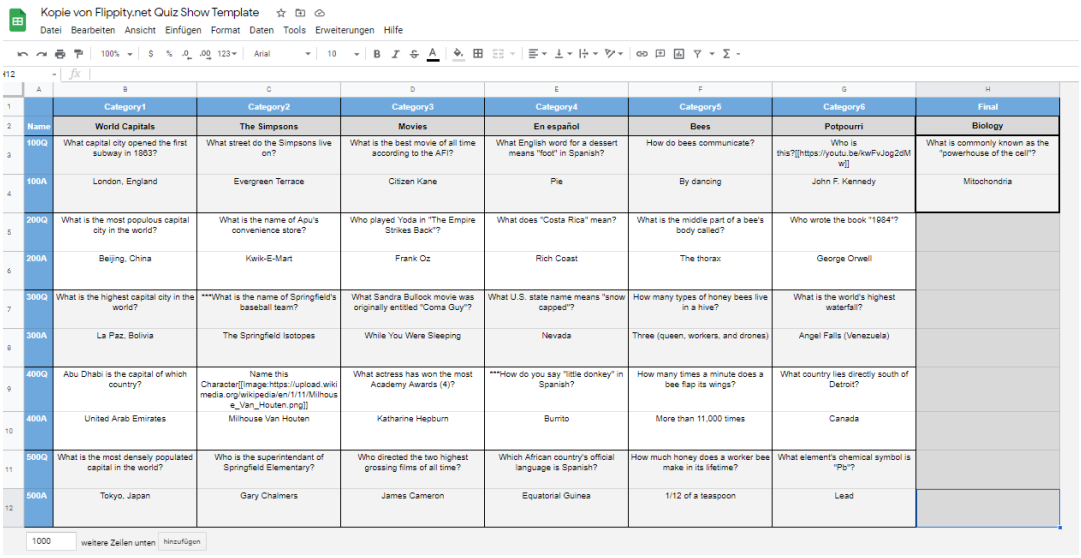
1. ___	Hauptstadt von Deutschland	a.	Johann Wolfgang von Goethe
2. ___	"Die fünfte Jahreszeit"	b.	Berlin
3. ___	Typische Karnevalstädte liegen am	c.	Rhein
4. ___	Autor von Faust	d.	Karneval
5. ___	Erste Kanzlerin Deutschlands	e.	Zugspitze
6. ___	Höchster Berg in Deutschland	f.	Angela Merkel

Instrument 2: Quiz-Show

Dieses Instrument ermöglicht es ein Quizspiel für Teams vorzubereiten.

Neue Quiz-Show erstellen:

1. Ändern Sie die Google-Tabellenvorlage
   - Erstellen Sie eine Kopie **dieser Vorlage** . (Sie müssen sich mit Ihrem Google-Konto anmelden.)
   - Bearbeiten Sie alle **Quiz-Show-Fragen** (und Antworten und Kategorien).
   - Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem Hintergrund. Löschen Sie keine Zeilen oder Spalten.
   - Vorlage:



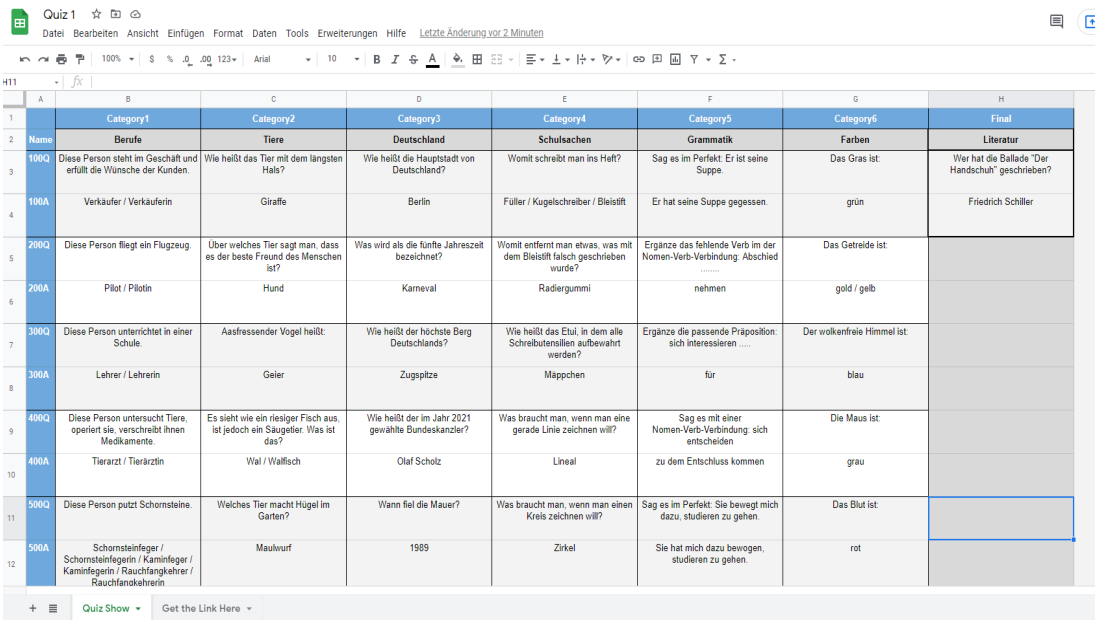
Kopie von Flippity.net Quiz Show Template

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Daten Tools Erweiterungen Hilfe

	Category1	Category2	Category3	Category4	Category5	Category6	Final
Name	World Capitals	The Simpsons	Movies	En español	Bees	Potpourri	Biology
100Q	What capital city opened the first subway in 1863?	What street do the Simpsons live on?	What is the best movie of all time according to the AFI?	What English word for a dessert means "foot" in Spanish?	How do bees communicate?	Who is this?[[https://youtu.be/kwFvJog2dMw]]	What is commonly known as the "powerhouse of the cell"?
100A	London, England	Evergreen Terrace	Citizen Kane	Pie	By dancing	John F. Kennedy	Mitochondria
200Q	What is the most populous capital city in the world?	What is the name of Apu's convenience store?	Who played Yoda in "The Empire Strikes Back"?	What does "Costa Rica" mean?	What is the middle part of a bee's body called?	Who wrote the book "1984"?	
200A	Beijing, China	Kwik-E-Mart	Frank Oz	Rich Coast	The thorax	George Orwell	
300Q	What is the highest capital city in the world?	***What is the name of Springfield's baseball team?	What Sandra Bullock movie was originally entitled "Coma Guy"?	What U.S. state name means "snow capped"?	How many types of honey bees live in a hive?	What is the world's highest waterfall?	
300A	La Paz, Bolivia	The Springfield Isotopes	While You Were Sleeping	Nevada	Three (queen, workers, and drones)	Angel Falls (Venezuela)	
400Q	Abu Dhabi is the capital of which country?	Name this Character[[image:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/1/11/Milhouse_Van_Houten.png]]	What actress has won the most Academy Awards (4)?	***How do you say "little donkey" in Spanish?	How many times a minute does a bee flap its wings?	What country lies directly south of Detroit?	
400A	United Arab Emirates	Milhouse Van Houten	Katharine Hepburn	Burrito	More than 11,000 times	Canada	
500Q	What is the most densely populated capital in the world?	Who is the superintendant of Springfield Elementary?	Who directed the two highest grossing films of all time?	Which African country's official language is Spanish?	How much honey does a worker bee make in its lifetime?	What element's chemical symbol is "Pb"?	
500A	Tokyo, Japan	Gary Chalmers	James Cameron	Equatorial Guinea	1/12 of a teaspoon	Lead	

1000 weitere Zeilen unten hinzufügen

Beispiel einer neuen Quiz-Show:



Quiz 1

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Daten Tools Erweiterungen Hilfe Letzte Änderung vor 2 Minuten

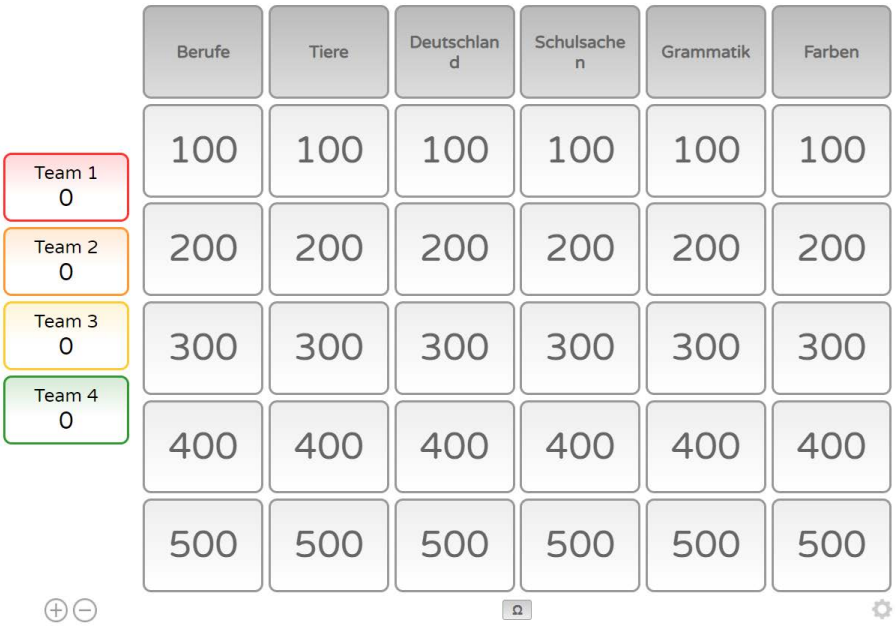
	Category1	Category2	Category3	Category4	Category5	Category6	Final
Name	Berufe	Tiere	Deutschland	Schulsachen	Grammatik	Farben	Literatur
100Q	Diese Person steht im Geschäft und erfüllt die Wünsche der Kunden.	Wie heißt das Tier mit dem längsten Hals?	Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?	Womit schreibt man ins Heft?	Sag es im Perfekt: Er ist seine Suppe.	Das Gras ist:	Wer hat die Ballade "Der Handschuh" geschrieben?
100A	Verkäufer / Verkäuferin	Giraffe	Berlin	Füller / Kugelschreiber / Bleistift	Er hat seine Suppe gegessen.	grün	Friedrich Schiller
200Q	Diese Person fliegt ein Flugzeug.	Über welches Tier sagt man, dass es der beste Freund des Menschen ist?	Was wird als die fünfte Jahreszeit bezeichnet?	Womit entfernt man etwas, was mit dem Bleistift falsch geschrieben wurde?	Ergänze das fehlende Verb im der Nomen-Verb-Verbindung: Abschied	Das Getreide ist:	
200A	Pilot / Pilotin	Hund	Karneval	Radiergummi	nehmen	gold / gelb	
300Q	Diese Person unterrichtet in einer Schule.	Aasfressender Vogel heißt:	Wie heißt der höchste Berg Deutschlands?	Wie heißt das Etui, in dem alle Schreibutensilien aufbewahrt werden?	Ergänze die passende Präposition: sich interessieren	Der wolkenfreie Himmel ist:	
300A	Lehrer / Lehrerin	Geier	Zugspitze	Mäppchen	für	blau	
400Q	Diese Person untersucht Tiere, operiert sie, verschreibt ihnen Medikamente.	Es sieht wie ein riesiger Fisch aus, ist jedoch ein Säugetier. Was ist das?	Wie heißt der im Jahr 2021 gewählte Bundeskanzler?	Was braucht man, wenn man eine gerade Linie zeichnen will?	Sag es mit einer Nomen-Verb-Verbindung: sich entscheiden	Die Maus ist:	
400A	Tierarzt / Tierärztin	Wal / Wallfisch	Olaf Scholz	Lineal	zu dem Entschluss kommen	grau	
500Q	Diese Person putzt Schornsteine.	Welches Tier macht Hügel im Garten?	Wann fiel die Mauer?	Was braucht man, wenn man einen Kreis zeichnen will?	Sag es im Perfekt: Sie bewegt mich dazu, studieren zu gehen.	Das Blut ist:	
500A	Schornsteinfeger / Schornsteinfegerin / Kaminfeger / Kaminfegerin / Rauchfangkehrer / Rauchfangkehrerin	Maulwurf	1989	Zirkel	Sie hat mich dazu bewogen, studieren zu gehen.	rot	

Quiz Show | Get the Link Here

2. Veröffentlichen Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie zu **„Datei“** → **„Freigeben“** → **„Im Web veröffentlichen“** und klicken Sie dann auf **„Veröffentlichen“**.
3. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie ganz unten auf der Leiste auf **„Get the Link Here“**
   - Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihr Spiel zu testen.

4. Setzen Sie Ihr Lesezeichen und teilen Sie Ihre Quiz-Show, indem Sie mithilfe des Links die Quiz-Show öffnen und im Klassenraum projizieren, beziehungsweise den Link an Lernende weiterleiten.

Ablauf der Quiz-Show:
Die Lernenden werden in Teams aufgeteilt. Die Quiz-Wand wird mithilfe des generierten Links projiziert.



Die Anzahl der Teams kann mithilfe der unten stehenden Zeichen „+“ und „–“ angepasst werden. Die Teams wählen nacheinander beliebige Frage aus (z. B. Kategorie Tiere für 200 Punkte). Durch das Anklicken der konkreten Frage wird die Frage angezeigt. Durch noch ein Klicken auf die Frage kann zur Kontrolle die richtige Antwort angezeigt werden.
Beim antwortenden Team wird die Antwort als richtig oder falsch durch das Anklicken des Hakens (= richtig) oder des Kreuzes (= falsch) gekennzeichnet. Die Punkte werden danach bei richtiger Antwort automatisch dazugezählt, bei falscher Antwort abgezogen. Sie können auch manuell geändert werden.

Klickt man danach noch einmal auf das offene Feld mit der Frage, kommt man wieder zu der Quiz-Wand zurück und die nächste Frage kann gewählt werden.
Wenn alle Fragen beantwortet wurden, wird durch das Anklicken des kleinen Buttons ganz unten in der Mitte (rechts von den Zeichen „+“ und „–“) die „Final-Kategorie“ angezeigt. Bevor die Finalfrage gestellt wird, entscheiden einzelne Teams, wie viel von ihren gewonnenen Punkten sie auf

diese Kategorie setzen. Dies wird mithilfe der Pfeile rechts von der Punktezahl bei einzelnen Teams eingestellt.

Durch das Anklicken der Final-Kategorie wird die Finalfrage angezeigt. Hier müssen die einzelnen Teams auf einmal (z. B. auf einem Blatt Papier) ihre Antwort abgeben. Durch das wiederholte Anklicken der Finalfrage wird die richtige Antwort angezeigt. Danach muss wieder bei jedem Team durch den Haken oder das Kreuz angegeben werden, ob sie richtig oder falsch geantwortet haben. Zum Schluss wird noch einmal die Fläche angeklickt. Die gesetzten Punkte werden automatisch dazugezählt, bzw. abgezogen und somit wird das Endergebnis angezeigt.

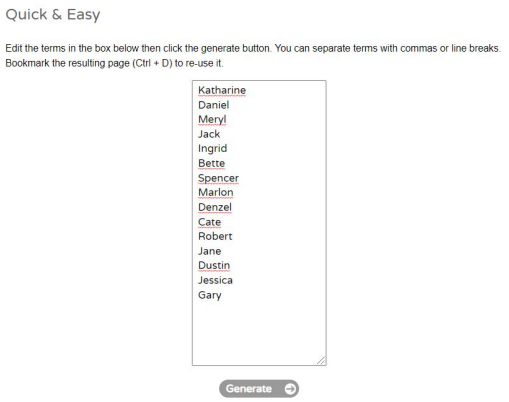
Instrument 3: Zufallsgenerator – Namen

Der „Zufallsgenerator – Namen" ermöglicht, einen Lernenden auszulosen oder Gruppen (Gruppen mit 2, 3, 4 oder 5 Mitgliedern oder 2, 3, 4 oder 5 Gruppen) zufällig zusammenzusetzen.

Neue Namen eingeben

Im Voraus kann man sich eine Gruppe nach folgenden Instruktionen vorbereiten:

1. Klicken Sie den Button „Instructions" an. Danach erscheint folgende Vorlage:

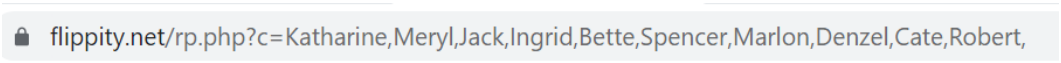


2. Geben Sie die Namen ihrer Lernenden (oder andere Begriffe, die gelost werden sollten) ein. Einzelne Namen (Begriffe) lassen sich durch ein Komma oder einen Zeilenumbruch trennen. Klicken Sie anschließend unten auf „Generate".

3. Um die resultierende Seite zu finden und wiederzuverwenden, setzen Sie ein Lesezeichen (Strg + D).

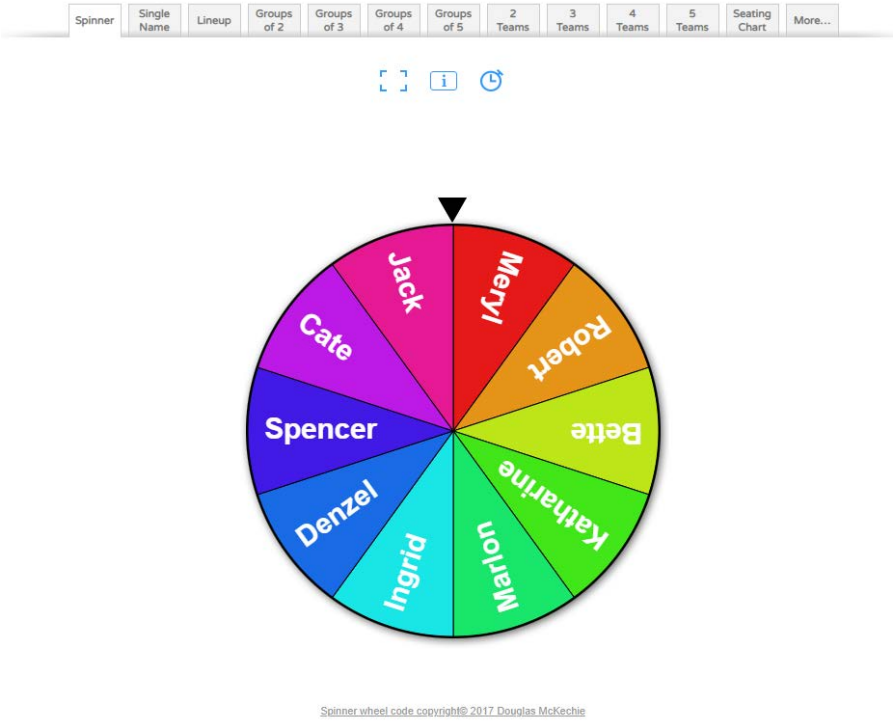
Namen ändern, ergänzen oder löschen:

1. Mithilfe des Lesezeichens finden Sie die ursprüngliche Datei und öffnen Sie sie. Der Link dieser Datei beinhaltet alle von Ihnen eingegebenen Namen, wie z. B. dieser:



2. Sie können direkt in dem Link beliebige Namen ändern, ergänzen oder löschen. Zwei Namen müssen immer mit einem Komma (ohne Leertaste) getrennt sein. Hinter dem letzten Namen steht auch ein Komma.
3. Um diese Änderung zu speichern, setzen sie ein neues Lesezeichen (Strg + D).

Anwendung:
Nach dem Öffnen des Links erscheint das Glücksrad mit den eingegebenen Namen (bzw. Begriffen).



In der oberen Leiste erscheinen alle zur Verfügung stehenden Varianten:
Spinner: Durch ein Anklicken des Glücksrads wird es in Bewegung gesetzt und lost einen Namen aus.
Weiterhin bieten sich folgende Möglichkeiten der Anwendung:

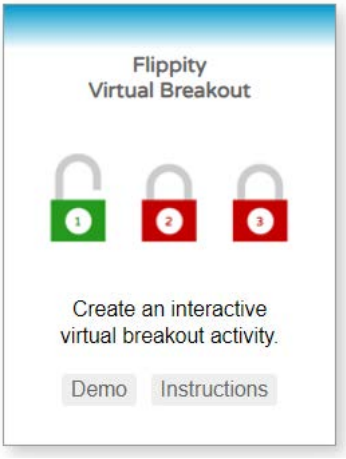
- Einzelne Namen losen, ohne das Glücksrad anzuzeigen (Single Name)
- Eine Reihenfolge der Namen zeigen (Lineup)

- Gruppen mit unterschiedlicher Anzahl von Mitgliedern (2, 3, 4, oder 5) bilden (Groups of 2, Groups of 3, Groups of 4, Groups of 5)
- Unterschiedliche Anzahl von Teams (2, 3, 4 oder 5) bilden (2 Teams, 3 Teams, 4 Teams, 5 Teams)
- Sitzordnung zeigen (Seating Chart)

Wenn die Gruppen, Teams oder Reihenfolge neu gemischt werden sollen, muss der Link geschlossen und neu geöffnet werden.

Instrument 5: Virtueller Ausbruch

Dieses Instrument kann benutzt werden, um die Überprüfung deklarativer Kenntnisse oder z. B. der Fertigkeit Leseverstehen auf eine attraktive Art als ein Ausbruchspiel zu organisieren.



Neuen Virtuellen Ausbruch erstellen:

1. Ändern Sie die Google-Tabellenvorlage
   - Erstellen Sie eine Kopie **dieser Vorlage** . (Sie müssen sich mit Ihrem Google-Konto anmelden.)
   - Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem Hintergrund.
   - Ändern Sie die Informationen in den Spalten **Clint** (Frage/Aufgabe), **Hint** (Hinweis) und **Answer** (richtige Antwort)**.** Hinweise sind optional. Wenn beliebige Antwort als richtig zu akzeptieren sein sollte, setzen Sie ein Sternchen (*****) in die Antwortspalte.
   - Die Anzahl der Schlösser wird automatisch geändert je nachdem, wie viele Zeilen in der Vorlage ausgefühlt werden.
   - Benennen Sie Ihren virtuellen Ausbruch, indem Sie den Namen des Arbeitsblatts (unten) ändern.

Vorlage:

	A	B	C
1	Clue	Hint	Answer
2	What has keys but no locks, space but no room, You can Enter but you can't exit?	Look at this: [[Image:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a2/LenovoKeyboard.jpg/1920px-LenovoKeyboard.jpg]]	keyboard
3	How many triangles are there in this picture? [[Image:https://flippity.net/images/Triangle.png]]		3|three
4	What are the next three numbers in the sequence 0,1,1,2,3, ... ?	[[Link:https://en.wikipedia.org/wiki/Fibonacci_number]]	5,8,13
5	What is 6 ÷ ½ ?		12
6	What is a butterfly to a Peruvian?	Try this: [[Link:https://translate.google.com/]]	mariposa
7	How old are you?		*
8	What is the answer to life, the universe and everything?	[[https://youtu.be/aboZctrHfK8]]	42
9	Name one of the first three U.S. Presidents.		Washington|Adams|Jefferson

Beispiel eines neuen Virtuellen Ausbruchs:

	A	B	C
1		Hint	Answer
2	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Leute interessieren sich oft nicht ..... aktuelle politische Ereignisse.		für
3	Ergänzen Sie die passende Präposition: Meine Erinnerungen ..... meine Schulezeit sind nicht immer positiv.		an
4	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Angst ..... Hunden hatte ich schon als kleines Kind.		vor
5	Ergänzen Sie die passende Präposition: Er hatte keine Antwort ..... diese Frage.		auf
6	Ergänzen Sie die passende Präposition: Er hat einen bedeutenden Beitrag .... unserem Projekt geleistet.		zu
7	Ergänzen Sie die passende Präposition: Die Suche ..... ihnen blieb erfolglos.		nach
8	Ergänzen Sie die passende Präposition: Wir sind ..... der Zusammenarbeit nicht interessiert.		an
9	Ergänzen Sie die passende Präposition: Ich war ..... ihrer Perlenkette total fasziniert.		von
	Ergänzen Sie die passende Präposition: Das hängt ..... vielen		von

2. Unter „Optionen“ („Options“ auf der Leiste unten) kann man die Einstellungen anpassen, zum Beispiel:

	A	B
	Option	**Setting**
	Case Sensitive	no
	Sequential	no
	Randomize	yes
	Start Text	Um zu starten, klicken Sie ein Schloss an.
	Hint Warning	Wollen Sie wirklich die Hilfestellung ansehen?
	Done Text	Geschafft! Gratulation!
	Email Address	
	Name Prompt	Hier schreiben Sie Ihren Namen:
	Email Confirmation	Ihre Ergebnisse wurden per E-Mail an Ihre Lehrerin geschickt.
	Email Subject Line	Virtual Breakout Results

   - Einstellen, ob zwischen Groß- und Kleinschreibung unterschieden werden soll (**„Case sensitive“**)
   - Öffnen der Schlösser nur in der richtigen Reihenfolge erlauben (**„Sequential“** – ja)
   - Zufällige Aufteilung der Fragen unter einzelne Schlösser einstellen (**„Randomize“** – ja)
   - Den Starttext umformulieren (**„Start Text“**)
   - Die Warnung für die Hilfestellung umformulieren (**„Hint Warning“**)
   - E-Mail-Adresse der Lehrkraft eingeben, an die die Ergebnisse geschickt werden sollen (**„Email Address“**)
   - Angabe des Namens des Lernenden verlangen (**„Name prompt“**)
   - Den Text der Bestätigung an den Schüler formulieren, den der Lernende nach dem Absenden seines Ergebnisses erhält (**„Email Conformation“**).
   - Die Betreffzeile der E-Mail an die Lehrkraft formulieren (**„Email Subject Line“**)
3. Veröffentlichen Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie zu **„Datei“** → **„Freigeben“** → **„Im Web veröffentlichen“** und klicken Sie dann auf **„Veröffentlichen“**.
4. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie ganz unten auf der Leiste auf **„Get the Link Here“**
   - Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihr Spiel zu testen.
5. Setzen Sie Ihr Lesezeichen und teilen Sie Ihren Virtuellen Ausbruch, indem Sie den Link an Lernende weiterleiten.

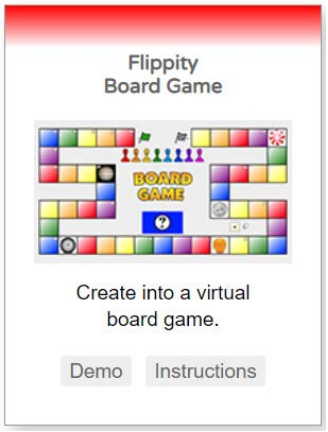
Ablauf des Spiels Virtueller Ausbruch:

1. Leiten Sie den Link zu Ihrem Virtuellen Ausbruch an ihre Lernenden weiter. Darunter finden die Lernenden die Übersichtsseite mit allen Schlössern. Diese sind am Anfang alle rot (= geschlossen).

2. Die Aufgabe lautet: Befreien Sie sich, indem Sie alle Schlösser (der Reihe nach / in beliebiger Reihenfolge) durch die Eingabe der richtigen Antworten öffnen. Geöffnete Schlösser werden grün.
3. Die Lernenden klicken ein rotes Schloss an. Danach erscheint die dazu passende Frage und darunter ein Fenster zum Eintippen der Antwort. Bei manchen Fragen kann auch zusätzlich eine Hilfestellung (in der Form eines Links, eines Bildes usw.) angezeigt werden.
4. Nach dem Eintippen der Antwort muss das Zeichen des Schlüssels angeklickt werden. War die Antwort richtig, ertönt ein Geräusch des Schlossöffnens und dieses Schloss wird grün (= geöffnet).
5. Mithilfe des Pfeiles kann man auf die Übersichtsseite mit allen Schlössern zurückkehren. Dies kann man jederzeit tun, d. h. nachdem man das Schloss geöffnet hat, oder ohne dass man dies getan hat. Wenn man das Schloss nicht geschafft hat zu öffnen, kann man das noch einmal entweder sofort oder später probieren.
6. Wer als erster alle Schlösser geöffnet hat, hat gewonnen.
7. Wenn unter den Optionen die E-Mail-Adresse der Lehrkraft eingegeben wurde, erhält diese die Ergebnisse aller erfolgreichen Virtuellen Ausbrüche (inkl. der Antworten und benötigter Zeit). Die Ergebnisse der nicht erfolgreich abgeschlossenen Virtuellen Ausbrüche können nicht geschickt werden.

Instrument 6: Brettspiel

Mit diesem Instrument können Brettspiele kreiert werden.

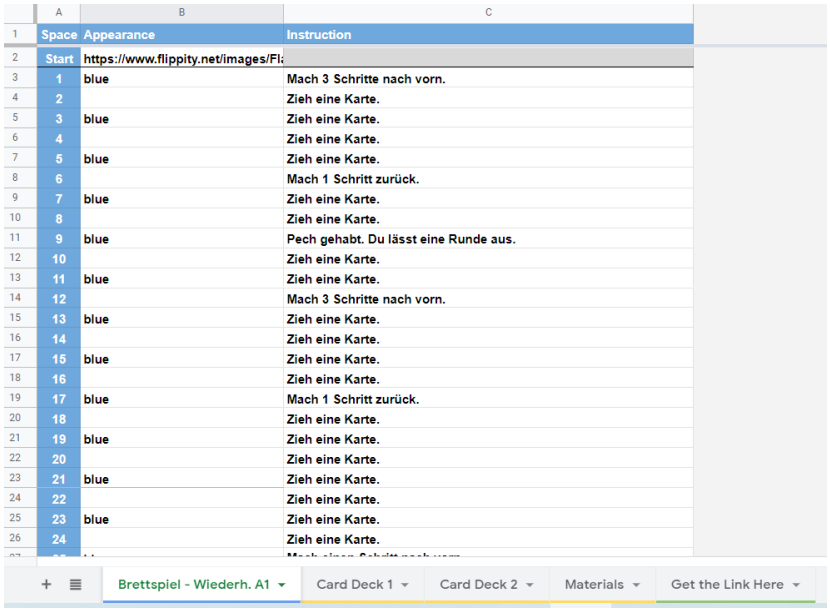


Neues Brettspiel erstellen:

1. Ändern Sie die Google-Tabellenvorlage
   - Erstellen Sie eine Kopie der Vorlage . (Sie müssen sich mit Ihrem Google-Konto anmelden.)
   - Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem oder grauem Hintergrund. Fügen Sie keine Arbeitsblätter (Registerkarten) hinzu, löschen Sie sie nicht, ordnen Sie sie nicht neu an.
   - In der ersten Spalte bearbeiten Sie das Erscheinungsbild (**„Appearance“**) für jedes Brettspielfeld.Sie können Bilder, HTML-Farbnamen oder HTML-Farbcodes

verwenden. (Leerzeichen fügen automatisch einen weißen Farbverlauf in der oberen linken Ecke hinzu.)

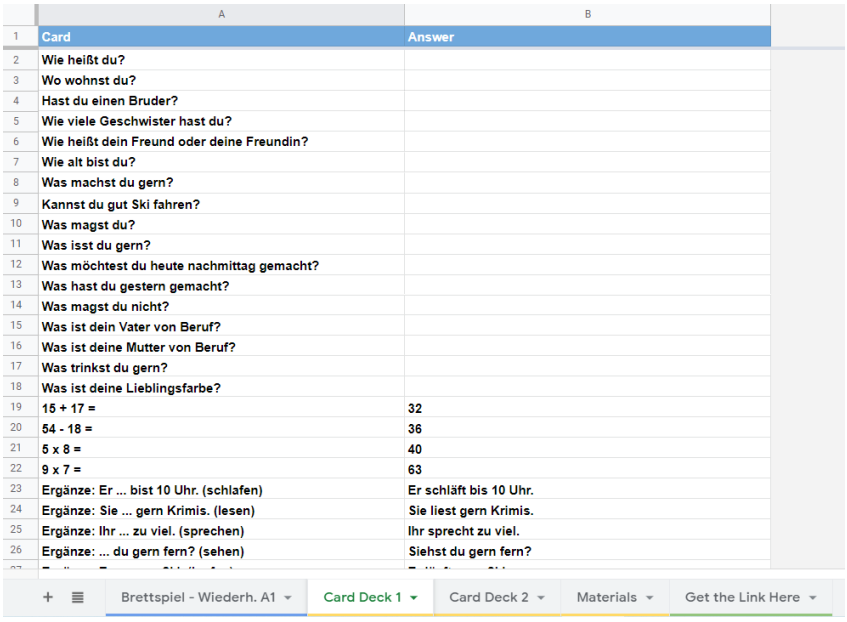
- Optional können Sie in der zweiten Spalte Anweisungen (**„Instruction“**) hinzufügen, die auf bestimmten Feldern erscheinen.



	A	B	C
1	Space	Appearance	Instruction
2	Start	https://www.flippity.net/images/Fl	
3	1	blue	Mach 3 Schritte nach vorn.
4	2		Zieh eine Karte.
5	3	blue	Zieh eine Karte.
6	4		Zieh eine Karte.
7	5	blue	Zieh eine Karte.
8	6		Mach 1 Schritt zurück.
9	7	blue	Zieh eine Karte.
10	8		Zieh eine Karte.
11	9	blue	Pech gehabt. Du lässt eine Runde aus.
12	10		Zieh eine Karte.
13	11	blue	Zieh eine Karte.
14	12		Mach 3 Schritte nach vorn.
15	13	blue	Zieh eine Karte.
16	14		Zieh eine Karte.
17	15	blue	Zieh eine Karte.
18	16		Zieh eine Karte.
19	17	blue	Mach 1 Schritt zurück.
20	18		Zieh eine Karte.
21	19	blue	Zieh eine Karte.
22	20		Zieh eine Karte.
23	21	blue	Zieh eine Karte.
24	22		Zieh eine Karte.
25	23	blue	Zieh eine Karte.
26	24		Zieh eine Karte.

Brettspiel - Wiederh. A1 | Card Deck 1 | Card Deck 2 | Materials | Get the Link Here

- Wenn Sie einen Spielkartenstapel verwenden möchten, bearbeiten Sie die Kartenzellen auf der Registerkarte **„Card Deck 1“** (unten). In der ersten Spalte (**„Card“**) geben Sie den Text für jede Spielkarte ein. Die Karten werden automatisch gemischt. Sie können jeder Karte auch in der zweiten Spalte (**„Answer“**) eine Antwort hinzufügen, damit die Spieler während des Spiels ihre Antworten überprüfen können.



	A	B
1	Card	Answer
2	Wie heißt du?	
3	Wo wohnst du?	
4	Hast du einen Bruder?	
5	Wie viele Geschwister hast du?	
6	Wie heißt dein Freund oder deine Freundin?	
7	Wie alt bist du?	
8	Was machst du gern?	
9	Kannst du gut Ski fahren?	
10	Was magst du?	
11	Was isst du gern?	
12	Was möchtest du heute nachmittag gemacht?	
13	Was hast du gestern gemacht?	
14	Was magst du nicht?	
15	Was ist dein Vater von Beruf?	
16	Was ist deine Mutter von Beruf?	
17	Was trinkst du gern?	
18	Was ist deine Lieblingsfarbe?	
19	15 + 17 =	32
20	54 - 18 =	36
21	5 x 8 =	40
22	9 x 7 =	63
23	Ergänze: Er ... bist 10 Uhr. (schlafen)	Er schläft bis 10 Uhr.
24	Ergänze: Sie ... gern Krimis. (lesen)	Sie liest gern Krimis.
25	Ergänze: Ihr ... zu viel. (sprechen)	Ihr sprecht zu viel.
26	Ergänze: ... du gern fern? (sehen)	Siehst du gern fern?

Brettspiel - Wiederh. A1 | Card Deck 1 | Card Deck 2 | Materials | Get the Link Here

- Wenn Sie noch einen zweiten Spielkartenstapel verwenden möchten, bearbeiten Sie die Kartenzellen auf der Registerkarte **„Card Deck 2“** (unten).
- Bearbeiten Sie die **URL-** Einstellungen auf der Registerkarte **„Materials“**.
  - Geben Sie Bilder für bis zu acht Spielfiguren (**„Token“**) an.
  - Geben Sie Bilder oder Farben für jede Seite von bis zu drei Würfeln (**„Dice“**) an (jeder Würfel ist sechsseitig).
  - Geben Sie Kartenfarben und -symbole für bis zu zwei Decks mit Spielkarten (**„Card Deck Color“**, **„Card Deck Symbol“**) an.
  - Geben Sie einen Link zu Ihrer eigenen Spielanleitung an (Website, Google Doc usw.)
- Benennen Sie Ihr Brettspiel, indem Sie den Namen des Arbeitsblatts (unten) ändern.

2. Veröffentlichen Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie zu **„Datei“** → **„Freigeben“** → **„Im Web veröffentlichen“** und klicken Sie dann auf **„Veröffentlichen“**.
3. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie ganz unten auf der Leiste auf **„Get the Link Here“** (unten)
   - Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihr Spiel zu testen.
4. Setzen Sie Ihr Lesezeichen und teilen Sie Ihr Brettspiel, indem Sie den Link an Lernende weiterleiten.

Ablauf des Spiels

1. Das Brettspiel können bis zu 8 Spieler spielen. Jeder Spieler wählt die Farbe seiner Spielfigur. Diese kann er mithilfe der Maus bewegen.
2. Die Spieler müssen die Reihenfolge bestimmen, in der sie spielen werden.

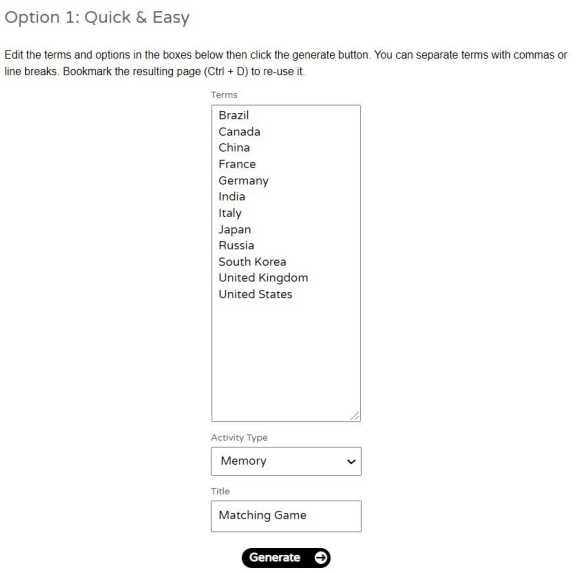
3. Klickt man auf das Symbol der Hand neben dem Würfel, wird gewürfelt. Nach der gefallenen Augenzahl macht man die entsprechende Anzahl der Schritte auf der Spielfläche.
4. Auf dem Feld, wo man stehen bleibt, klickt man das Symbol mit der Information an, um eine Anweisung für das Spielfeld zu bekommen.
5. Wenn man die Anweisung bekommt, eine Karte zu ziehen, klickt man auf den Spielkartendeck. Danach erscheint die Aufgabe.
6. Bei richtiger Lösung der Aufgabe darf der Spieler auf diesem Feld stehen bleiben. Bei falscher Lösung der Aufgabe geht der Spieler auf das Spielfeld, auf dem er vorher stand. (Diese Regel ist nur ein Beispiel, sie kann auch beliebig variiert werden.)
7. Danach ist der nächste Spieler an der Reihe.
8. Wer das Ziel als Erster erreicht, gewinnt.

Instrument 8: Memory-Spiel

Das Memory-Spiel eignet sich zum Üben und Überprüfen der Wortschatzkenntnisse der Lernenden, optimalerweise solchen Wortschatzes, wo immer ein Wort mit einem Bild verbunden werden kann (z. B. Farben, Zahlen, Möbelstücke).

Neues Memory-Spiel erstellen:

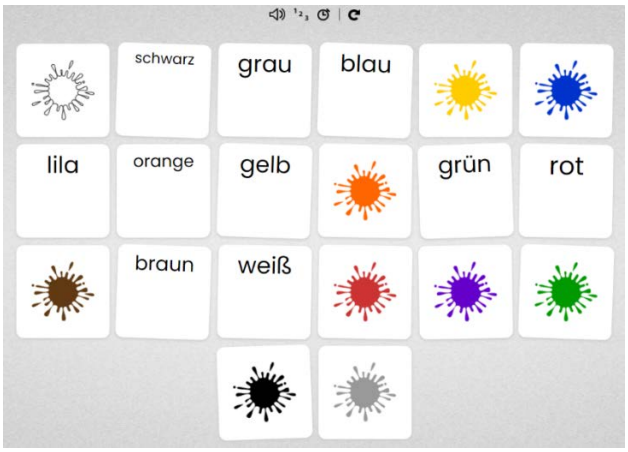
A. <u>Einfachere Variante – zwei identische Begriffe suchen</u>
   1. Klicken Sie den Butten „Instructions“ an. Am Bildschirm erscheint folgende Vorlage:



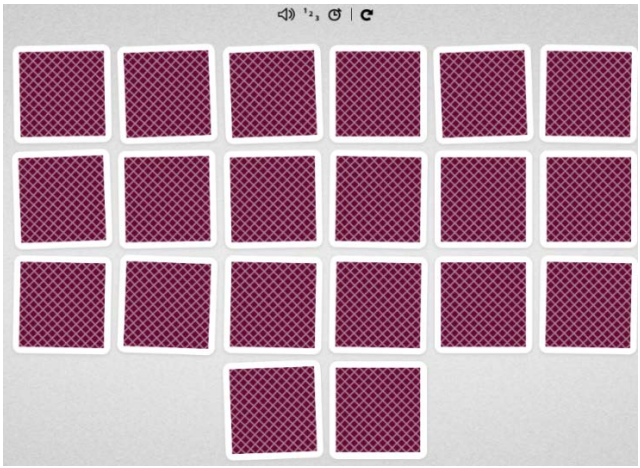
2. Geben Sie im Rahmen „Terms“ Ihre Begriffe ein. Diese werden dann automatisch dupliziert und jeweils als zwei identische Kärtchen abgebildet. Einzelne Begriffe können entweder mithilfe eines Kommas oder eines Zeilenumbruchs getrennt werden.
3. Unter „Activity Type“ wählen Sie entweder „Memory“ (= klassisches Memory-Spiel mit verdeckten Karten) oder „Matching“ (= sichtbare Karten zum Zuordnen).
4. Unter „Title“ können Sie Ihr Spiel umbenennen.
5. Durch das Anklicken des Buttons „Generate“ generieren Sie Ihr Spiel. Setzen Sie ein Lesezeichen, um es wiederholt finden und einsetzen zu können.

Beispiel eines Zuordnung-Spiels (Matching) – einfachere Variante:

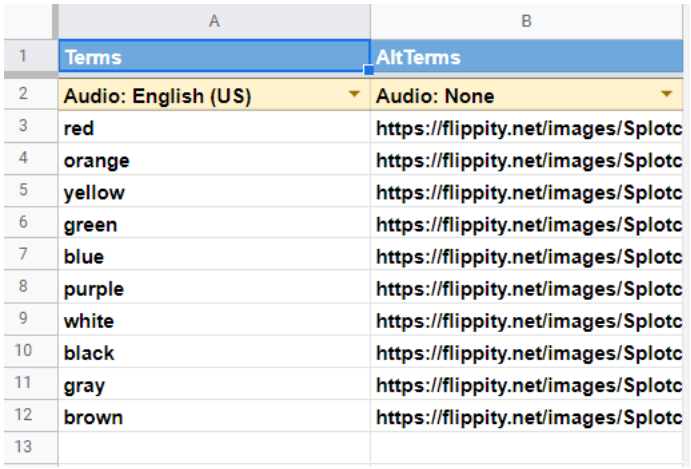
Beispiel eines Zuordnung-Spiels (Matching) – schwierigere Variante (siehe unten)



Beispiel eines Memory-Spiels (Memory):

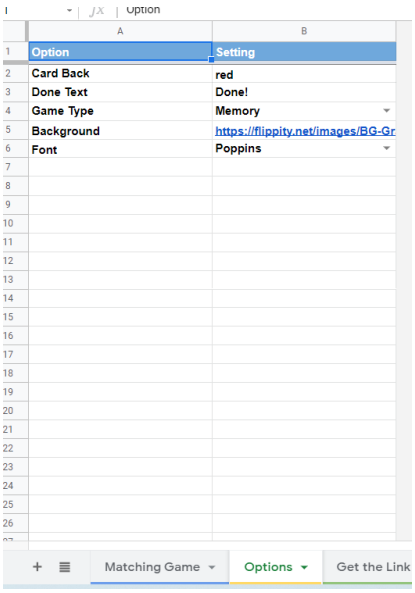


B. Schwierigere Variante – zwei zueinander passende Begriffe, bzw. Begriff und Bild suchen
   1. Ändern Sie die Google-Tabellenvorlage
      - Erstellen Sie eine Kopie der Vorlage.



	A	B
1	Terms	AltTerms
2	Audio: English (US)	Audio: None
3	red	https://flippity.net/images/Splotc
4	orange	https://flippity.net/images/Splotc
5	yellow	https://flippity.net/images/Splotc
6	green	https://flippity.net/images/Splotc
7	blue	https://flippity.net/images/Splotc
8	purple	https://flippity.net/images/Splotc
9	white	https://flippity.net/images/Splotc
10	black	https://flippity.net/images/Splotc
11	gray	https://flippity.net/images/Splotc
12	brown	https://flippity.net/images/Splotc
13		

- Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem Hintergrund. Verändern Sie nicht die Reihenfolge der Arbeitsblätter (Tabs).
- In die erste Spalte („Terms“) geben Sie beliebig viele Begriffe ein. Denken Sie jedoch daran, dass je mehr Begriffe Sie eingeben, desto schwieriger ist es, alle Karten anzusehen. Außerdem ist es bei einer großen Anzahl der Begriffe wahrscheinlich notwendig, dass man nach oben und unten rollen muss, um alle Karten anzuzeigen.
- Die zweite Spalte („AltTerms“) ist optional. Wenn Sie sie verwenden, suchen die Spieler zwei zueinander passende Begriffe (oder z. B. zueinander passende Begriffe und Bilder). Wenn Sie diese zweite Spalte leer lassen, werden die Begriffe aus der ersten Spalte automatisch dupliziert und die Spieler suchen diese zwei identischen Begriffe (wie in der einfacheren Variante – siehe oben).
- Bei beiden Spalten kann die Sprache für das Audio eingestellt werden.
- Unter „Options“ (ganz unten) können die Rückseiten der Kärtchen („Card Back“), der nach dem erfolgreichen Abschluss der Aktivität zu erscheinende Text („Done Text“), der Typ des Spiels („Game Type“), der Hintergrund („Background“) und die Schriftart („Font“) eingestellt werden. Was den Typ des Spieles betrifft, so wählt man zwischen „Memory“ (= klassisches Memory-Spiel mit verdeckten Karten) oder „Matching“ (= sichtbare Karten zum Zuordnen).



- Benennen Sie Ihr Spiel, indem Sie den Namen des Arbeitsblatts (unten) ändern.

2. Veröffentliche Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie zu „Datei“ → „Freigeben“ → „Im Web veröffentlichen“ und klicken Sie dann auf Veröffentlichen.
3. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie ganz unten auf der Leiste auf „Get the Link Here“
   - Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihr Spiel zu testen.
4. Setzen Sie Ihr Lesezeichen und teilen Sie Ihr Memory-Spiel, indem Sie den Link an Lernende weiterleiten.

Ablauf des Memory-Spiels:

- Die Aufgabenstellung lautet:
  a) Bei der Variante „Matching“ (= offene Karten zum Zuordnen): Suche zwei gleiche / zueinander gehörende Begriffe / zueinander gehörende Begriffe und Bilder. Markiere sie durch das einfache Anklicken jedes Einzelnen. Richtig markierte Paare werden grün umrahmt und verschwinden nach dem dritten Klick. Das Ziel des Spiels ist es, alle Paare zu finden.
  b) Bei der Variante „Memory“ (= klassisches Memory-Spiel mit verdeckten Karten): Deine Aufgabe ist es, zwei identische / zueinander gehörende Begriffe / zueinander gehörende Begriffe und Bilder zu finden. Durch das Anklicken von zwei beliebigen Karten kannst du diese ansehen. Nach dem dritten Klick verdecken sich diese Karten wieder, falls sie nicht zueinander gehört haben. Im Falle, dass zwei zueinander gehörende Karten umgedreht wurden, werden sie grün umrahmt und verschwinden nach dem dritten Klick. Das Ziel des Spiels ist es, alle Paare zu finden.
- Ganz oben befinden sich vier kleine Buttons, die Folgendes ermöglichen:
  a) Das Audio an- und abschalten –

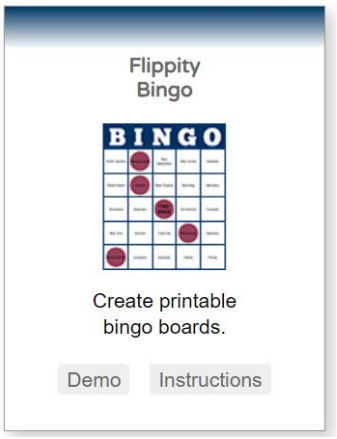
b) Kärtchen nummerieren –

c) Laufende Zeit anzeigen –

d) Neues Spiel starten –

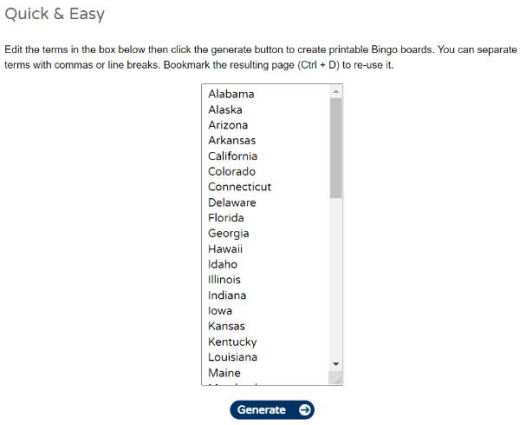
Instrument 10: Bingo

Mithilfe dieses Instruments können druckbare Bingo-Blätter (insgesamt 20 verschiedene) erstellt werden. Online kann Bingo nicht gespielt werden.



Neues Bingo erstellen:

1. Klicken Sie den Butten „Instructions“ an. Am Bildschirm erschein folgende Vorlage:

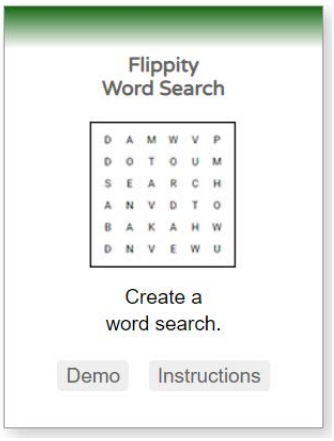


2. Bearbeiten Sie die Begriffe im Feld. Einzelne Begriffe können entweder durch ein Komma oder durch einen Zeilenumbruch getrennt werden.
3. Um druckbare Bingo-Blätter aus den eingegebenen Begriffen zu erstellen, klicken Sie den Button „Generate“ an.
4. Setzen Sie ein Lesezeichen für Ihr Bingo, um es wiederverwenden zu können.
5. Drucken Sie die Bingo-Blätter.

Beispiel eines Bingo-Blattes:

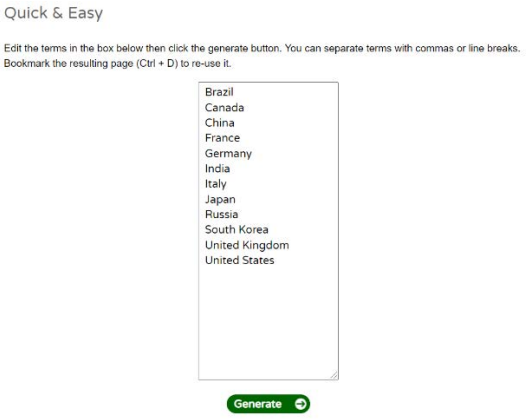
Instrument 16: Wortsuche

Mithilfe dieses Instruments können druckbare Wortsuche-Blätter erstellt werden. Online kann Wortsuche nicht gespielt werden.



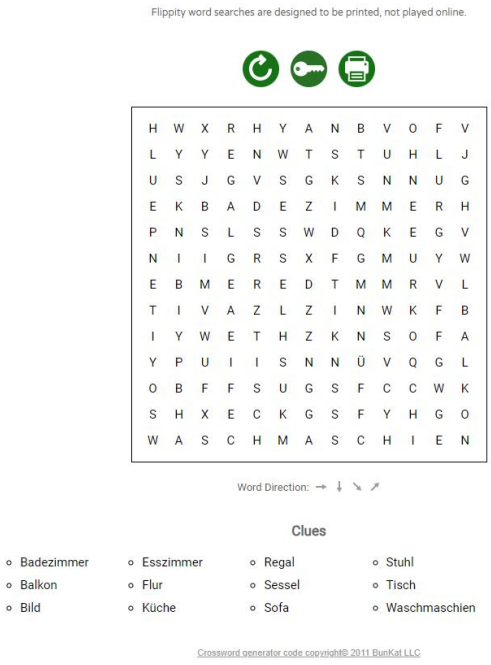
Neue Wortsuche erstellen:

1. Klicken Sie den Butten „Instructions“ an. Am Bildschirm erschein folgende Vorlage:



2. Bearbeiten Sie die Begriffe im Feld. Einzelne Begriffe können entweder durch ein Komma oder durch einen Zeilenumbruch getrennt werden.
3. Um druckbare Wortsuche-Blätter aus den eingegebenen Begriffen zu erstellen, klicken Sie den Button „Generate“ an.
4. Setzen Sie ein Lesezeichen für Ihre Wortsuche, um es wiederverwenden zu können.

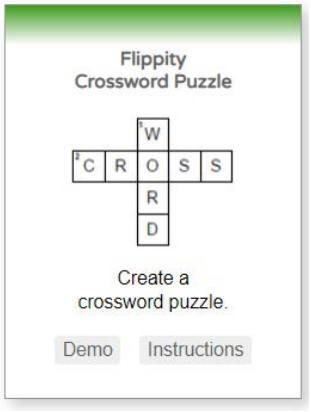
Beispiel einer Wortsuche:



- Oben stehen drei grüne Buttons:
  - Um verschiedene Konfigurationen zu generieren, klicken Sie auf
  - Um den Lösungsschlüssel anzuzeigen, klicken Sie auf
  - Um die Wortsuche zu drucken, klicken Sie auf

Instrument 17: Kreuzworträtsel

Dieses Instrument ermöglicht es aus dem gelernten Wortschatz Kreuzworträtsel zu kreieren und somit das Wortschatzlernen und -üben zu unterstützen. Die vorbereiteten Kreuzworträtsel müssen für die Lernenden gedruckt werden. Es gibt keine Möglichkeit sie online zu lösen.



Neues Kreuzworträtsel erstellen:

1. Ändern Sie die Google-Tabellenvorlage
   - Erstellen Sie eine Kopie der Vorlage.
   - Bearbeiten Sie keine Zelle mit blauem Hintergrund.
   - Bearbeiten Sie die Wörter („word“) in der ersten Spalte und die dazugehörigen Hinweise („clue“) in der zweiten Spalte. Verwenden Sie so viele Wörter, wie Sie möchten. Denken Sie jedoch daran, dass je mehr Begriffe Sie verwenden, desto unwahrscheinlicher ist es, dass Ihr Kreuzworträtsel auf eine gedruckte Seite passt.

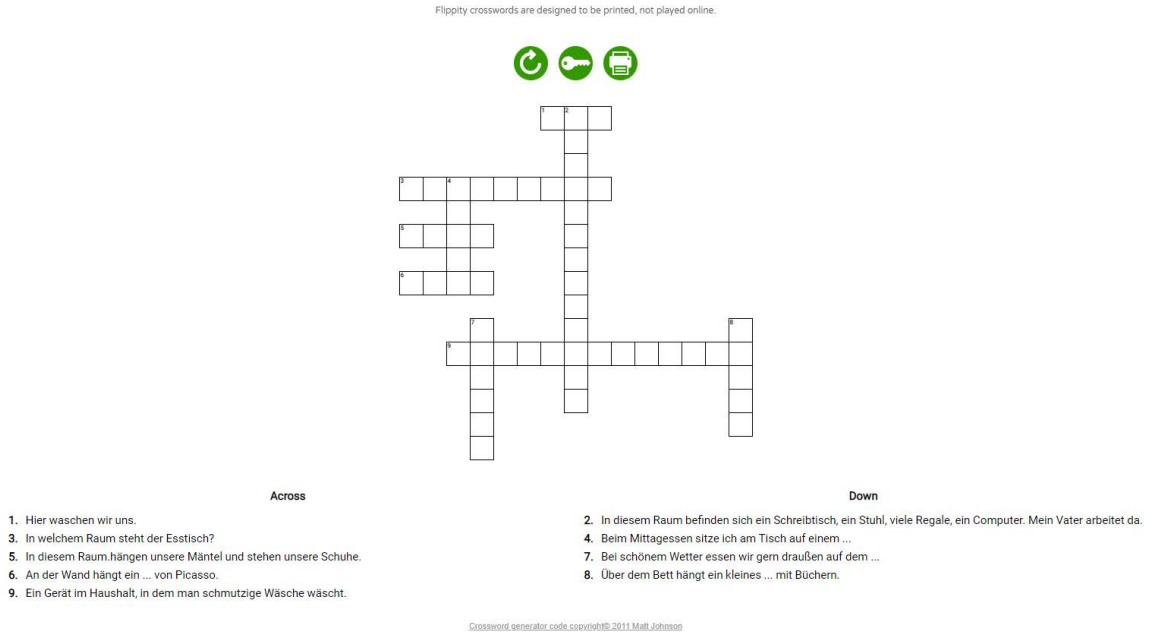
	A	B
1	**Word**	**Clue**
2	**Waschmaschine**	**Ein Gerät im Haushalt, in dem man schmutzige Wäsche wä**
3	**Stuhl**	**Beim Mittagessen sitze ich am Tisch auf einem ...**
4	**Bild**	**An der Wand hängt ein ... von Picasso.**
5	**Regal**	**Über dem Bett hängt ein kleines ... mit Büchern.**
6	**Esszimmer**	**In welchem Raum steht der Esstisch?**
7	**Arbeitszimmer**	**In diesem Raum befinden sich ein Schreibtisch, ein Stuhl, v**
8	**Bad**	**Hier waschen wir uns.**
9	**Flur**	**In diesem Raum.hängen unsere Mäntel und stehen unsere**
10	**Balkon**	**Bei schönem Wetter essen wir gern draußen auf dem ...**
11		

   - Benennen Sie Ihr Kreuzworträtsel, indem Sie den Namen des Arbeitsblatts (unten) ändern.
2. Veröffentliche Sie Ihre Tabelle
   - Gehen Sie zu **„Datei“** → **„Freigeben“** → **„Im Web veröffentlichen**“ und klicken Sie dann auf **Veröffentlichen**.
3. Generieren Sie Ihren Flippity.net-Link
   - Klicken Sie ganz unten auf der Leiste auf **„Get the Link Here“**

- Klicken Sie auf den Flippity.net-Link, um Ihr Kreuzworträtsel anzuzeigen und auszudrucken. (Das Kreuzworträtsel muss für die Lernenden gedruckt werden, es gibt keine Möglichkeit es online zu lösen.)

4. Setzen Sie ein Lesezeichen, um ihr Kreuzworträtsel schnell zu finden.

Beispiel eines Kreuzworträtsels:



- Oben stehen drei grüne Buttons:
  - Um verschiedene Konfigurationen zu generieren, klicken Sie auf
  - Um den Lösungsschlüssel anzuzeigen, klicken Sie auf
  - Um das Kreuzworträtsel zu drucken, klicken Sie auf

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Flippity bietet eine große Anzahl verschiedener Instrumente. Manche davon helfen nur dabei, den Unterricht zu organisieren (z. B. Zufallsgenerator-Namen). Andere ermöglichen die Überprüfung der deklarativen Kenntnisse der Lernenden als Spiel oder Wettbewerb zu gestalten (z. B. Quiz-Show, Virtueller Ausbruch). Außerdem können auch die Fertigkeiten Hörverstehen oder Leseverstehen interessanter und spielerisch überprüft werden (z. B. Virtueller Ausbruch). Einige Instrumente eignen sich zum individuellen Üben (z. B. Lernkärtchen). Manche der Instrumente sind nur zur synchronen Benutzung (z. B. Quiz-Show) geeignet, andere können sowohl synchron als auch asynchron genutzt werden (z. B. Virtueller Ausbruch).

Beispielübung(en)

Beispielübungen sind unter folgenden Links zu finden:

- Lernkärtchen: https://www.flippity.net/fc.php?k=1r8yEvh-HILckOQtEDX8vb5yGxHzmkTUX3UsTkaj74gQA
- Quiz-Show: https://www.flippity.net/qs.php?k=1yubcw9h9UuyXgdxMuanUUgO2zxojhiGXCx-SeUh3gMdU
- Virtueller Ausbruch: https://www.flippity.net/vb.php?k=1nuVZb9_EXnkxPwu-Ui8VGJTB-IfOz_mXQsybTBRVCkQ
- Brettspiel: https://www.flippity.net/bg.php?k=1xUwt_IPP_21P7KVkuhqQ909RdstRflyKQ3KvewJUS3w
- Memory-Spiel: https://www.flippity.net/mg.php?k=1zX4AyxrlrL-7D7GCLPLFqT16cpNXvFXN4vTw9M3y3qw

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- Flippity ist leicht, meistens intuitiv bedienbar.
- Flippity bieten sehr viele Instrumente an. Die Bedienung vieler von ihnen ist sehr ähnlich und basiert auf vorbereiteten Google-Tabellen, die nach dem Erstellen einer Vorlagenkopie nur abgeändert und gespeichert werden müssen. Bei einigen Instrumenten müssen nur vorgegebene Begriffe geändert werden.
- Zu jedem Instrument gibt es eine kurze Demonstration und eine Anleitung (nur auf Englisch).
- Fertig erstellte Instrumente speichert man auf dem eigenen Google-Konto, bzw. mithilfe eines Lesezeichens. Daher stehen sie immer wieder zur Verfügung und können wiederholt benutzt werden.
- Bei einigen der Instrumente werden beim Erstellen nicht nur Fragen, sondern auch richtige Antworten angegeben. Dadurch können die abgegebenen Antworten auch kontrolliert werden. Bei manchen Instrumenten werden sie auch automatisch ausgewertet.

Nachteile

- Dieses Tool gibt es nur auf Englisch, andere Sprachvarianten fehlen.
- Bei einigen Instrumenten kann nur eine Druckvorlage erstellt werden und es gibt keine Online-Variante, die gelöst werden könnte – z. B. Bingo (Instrument 10), Wortsuche (Instrument 16), Kreuzworträtsel (Instrument 17).

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- LearningApps (https://learningapps.org)

Beschreibung des Tools von *Petra Fuková*

Half-a-Crossword

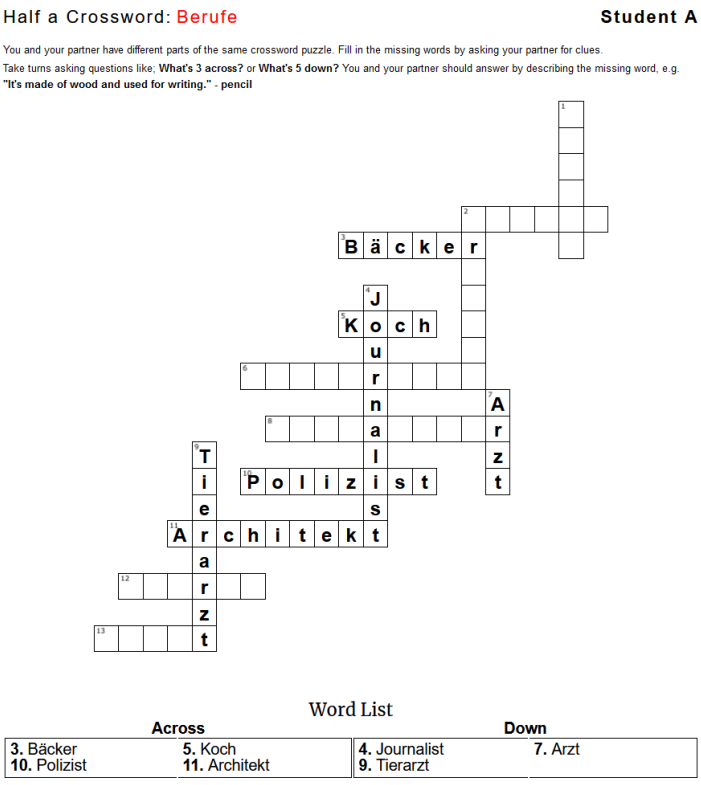
Link: http://monolithpl.github.io/half-a-crossword/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Man braucht keine Registrierung bzw. Anmeldung, um die App zu nutzen. Die deutsche Sprache wird nicht unterstützt, das Interface ist in englischer Sprache. Die App wurde von dem Englischlehrer Wiktor Jakubczyc entwickelt und kostenfrei öffentlich zur Verfügung gestellt.

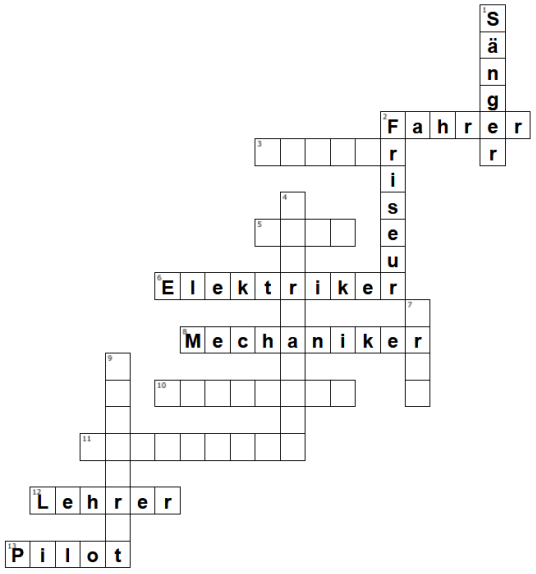
Funktionen / Instrumente des Tools

Half-a-Crossword is eine App, die man durch Erstellen von Kreuzworträtseln zum Zweck der Wortschatzarbeit einsetzen kann. Die Sozialform, in der die Aufgaben erledigt werden, ist Partnerarbeit. Die Lernenden bekommen jeweils die Hälfte eines Kreuzworträtsels und müssen sich die fehlenden Wörter gegenseitig erfragen.
Um ein neues Kreuzworträtsel zu erstellen, muss man zunächst die betreffenden Wörter eintragen. Die App generiert dann zwei Arbeitsblätter (A und B) und den Schlüssel für die Lehrkraft, die ausgedruckt werden müssen:



Half a Crossword: Berufe **Student B**

You and your partner have different parts of the same crossword puzzle. Fill in the missing words by asking your partner for clues.
Take turns asking questions like; **What's 3 across?** or **What's 5 down?** You and your partner should answer by describing the missing word, e.g.
"It's made of wood and used for writing." - pencil

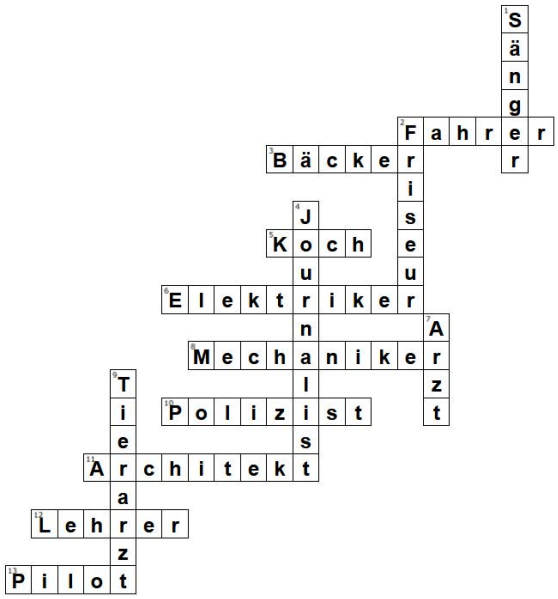


Word List

Across		Down	
2. Fahrer	**6.** Elektriker	**1.** Sänger	**2.** Friseur
8. Mechaniker	**12.** Lehrer		
13. Pilot			

Schlüssel für die Lehrkraft:

Half a Crossword: Berufe **Answer Key**



Word List

Across		Down	
2. Fahrer	**3.** Bäcker	**1.** Sänger	**2.** Friseur
5. Koch	**6.** Elektriker	**4.** Journalist	**7.** Arzt
8. Mechaniker	**10.** Polizist	**9.** Tierarzt	
11. Architekt	**12.** Lehrer		
13. Pilot			

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- einfach und schnell zu handhaben
- momentane Überarbeitung des erstellten Kreuzworträtsels (durch das Löschen des unnötigen Wortes und das Hinzufügen eines neuen
- gut zur Wiederholung des Wortschatzes
- zum Üben der Fertigkeit Sprechen (Umschreiben der Wortbedeutung) einsetzbar

Nachteile

- für die Lernenden nicht interaktiv, nur als Papierausdruck zu bearbeiten
- keine Möglichkeit zu speichern, nur als Screenshot (durch das Drücken der Tastenkombination Shift+Windows+S) kopierbar;
- Deutsch wird nicht unterstützt, man muss die Aufgabenstellung selbst auf Deutsch formulieren.

Beschreibung des Tools von *Diana Šileikaitė-Kaishauri*

Jamboard (Tool von Google)

Link: https://edu.google.com/intl/ALL_de/products/jamboard/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

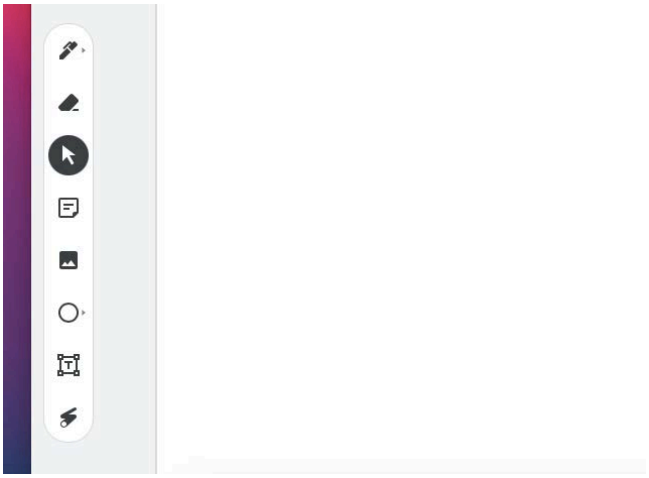
Anmeldung in Google erforderlich, es steht auch eine freie mobile App zur Verfügung. Man startet über *Google Drive* und wählt die Möglichkeit *Jamboard*.

Funktionen / Instrumente des Tools

Das Tool bietet cloudfähigen Whiteboard an für neue Möglichkeiten des gemeinsamen und interaktiven Lernens. Ist sowohl für Online- als auch für Präsenzunterricht geeignet.
Mit der Google Cloud-basierten Jamboard App haben die Schüler über ein Tablet, Handy oder einen Webbrowser Zugriff auf verschiedene Bearbeitungstools und können mit anderen Schülern und den Lehrern zusammenarbeiten.
Jamboard ist ein Tool für die kreative interaktive Arbeit. Genau wie auf einem herkömmlichen Whiteboard kann man verschiedene Jams kreieren (vorteilhaft bei der Arbeit mit Tablets mit dem Stift). Außerdem kann man darauf Bilder aus einer Google-Suche verwenden, Aufgaben automatisch in der Cloud speichern.
Mit Jamboard sind die Lerninhalte für alle Teilnehmer in einer Jam-Sitzung sichtbar und zugänglich. Jams lassen sich z. B. über Meet ganz einfach in Echtzeit präsentieren und teilen und man kann mit Personen direkt kommunizieren.
Jam kann man eben durch einen Link teilen (z.B. den Schülern in Chat schicken).

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Das Tool ersetzt die klassische Tafel. Die Tafel wird zum Bildschirm in eigenen Handys der Schüler oder in Tablets, PCs. Die Tafel ist also direkt in Geräten der Schüler.
Jamboard ermöglicht die Interaktion im klassischen Unterricht, im Gruppenseminar oder im Online-Unterricht. Mit der Jamboard App für Android und iOS können die Schüler über ihr Smartphone, Tablet oder Chromebook ganz einfach gemeinsam kreativ werden. Bei diesem Tool geht es hauptsächlich um eine Zusammenarbeit in visueller virtueller Umgebung.
Man kann Bilder einfügen und verschieben, Notizen hinzufügen, Elemente direkt aus dem Internet herunterladen oder Inhalte aus Google Docs, Tabellen oder Präsentationen auf das Display ziehen, während man mit anderen Teilnehmern überall auf der Welt zusammenarbeitet.
Das Tool unterstützt Zusammenarbeit der Schüler beim Problemlösen.
Jamboard startet man weiß, man kann sehr leicht Bilder, Motive, farbige Hintergründe anpassen. Links befindet sich Werkzeugliste mit vielen Möglichkeiten zum Kreieren und Anpassen:



Nicht alle Schüler (bei einer großen Gruppe) müssen unbedingt zusammenarbeiten – durch „Jam duplizieren" macht man mehrere Kopien von Jam, markiert man z.B. mit Notiz (gelbe, rote, blaue Gruppe) und teilt Jam nur an die Schüler in der jeweiligen Gruppe. Auf diese Weise meidet man zu viele Angriffe auf einmal und arbeitet man effektiver in kleineren Gruppen, die sich dann ihre Ergebnisse vergleichen und besprechen können.

Beispielübungen

- Ideen beim Brainstorming teilen – als interaktive Mind Map, jeder Schüler kann eine Notiz/ ein Bild usw. haften
- Diskussion – Ideen, Argumente sammeln und visualisieren
- Präsentation – eigene Präsentation kreieren, interaktive Inhalte einfügen, man kann beliebig viele Seiten kreieren
- Arbeitsblätter erstellen (lassen)
- Lückentexte mit interaktiven Elementen
- etwas (Haftnotizen, Bilder) in richtige Reihenfolge bringen
- Fragen bilden und in Form von Haftnotizen anpinnen
- Bild beschriften (z. B. beim Üben des Fachwortschatzes (Körper, Motorteile beschreiben)

Vor- und Nachteile des Tools

Alle Art der kreativen Arbeit mit Bildern, Notizen – einfügen, verschieben, markieren, beschriften – auf eigene Art der Schüler in der virtuellen Umgebung auf eigenen Geräten oder an der Tafel im Klassenzimmer.

Beschreibung des Tools von *Monika Horňáček Banášová*

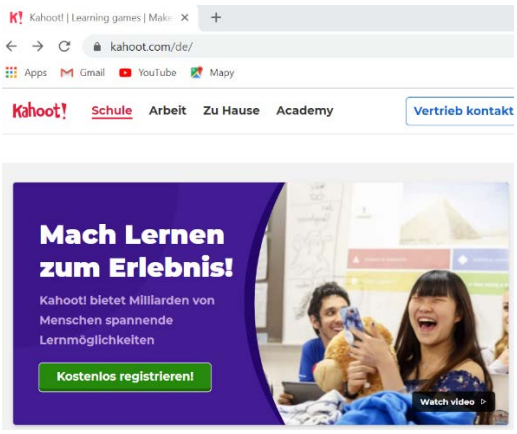
Kahoot!

Link: www.kahoot.com

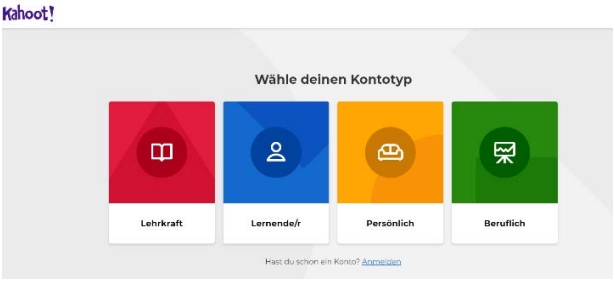
Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Dieses Tool ist frei zugänglich und kann in der Basisvariante gratis genutzt werden. Von der Lehrkraft wird nur eine kurze Registrierung verlangt.
Für Lehrende, um einen Kahoot zu erstellen, bzw. zu hosten: www.kahoot.com.
Für Lernende um einen Kahoot zu spielen: www.kahoot.it.
Neben der Gratis-Variante gibt es noch drei andere Varianten, und zwar „Kahoot! Pro“, „Kahoot! Premium“ und „Kahoot! Premium+“. Diese kostenpflichtigen Varianten können 7 Tage gratis getestet werden, die Bezahlung erfolgt dann monatlich. Sie sind jederzeit kündbar.
Die kostenpflichtigen Varianten ermöglichen im Gegensatz zu der Gratis-Variante eine höhere Spieleranzahl (bei der Gratis-Variante sind maximal 50 Spieler möglich), personalisiertes Lernen (nur in Varianten „Kahoot! Premium“ und „Kahoot! Premium+“) und laufende Challenges ohne Abgabefrist. Außerdem können auch andere Instrumente genutzt werden, wie Umfragen oder Puzzle. Einen Unterschied gibt es z. B. auch in den Möglichkeiten mit vorgefertigten Layouts zu arbeiten oder einen Zugang zur „Premium-Bibliothek“ zu erhalten. Eine detaillierte Aufstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzelner Varianten ist unter folgendem Link zu finden: https://kahoot.com/de/pricing-schools/. Im Folgenden wird nur die Gratis-Variante beschrieben.

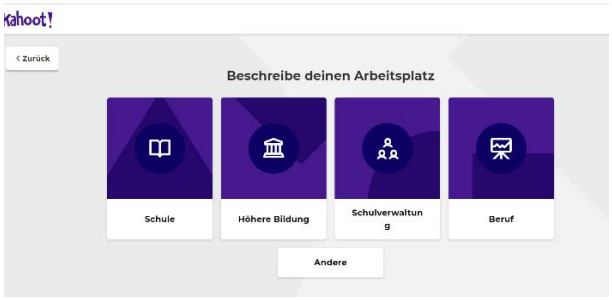
Anleitung für die Registrierung einer Lehrkraft:

1. Auf der Webseite www.kahoot.com klicken Sie auf „kostenlos registrieren“
2. 

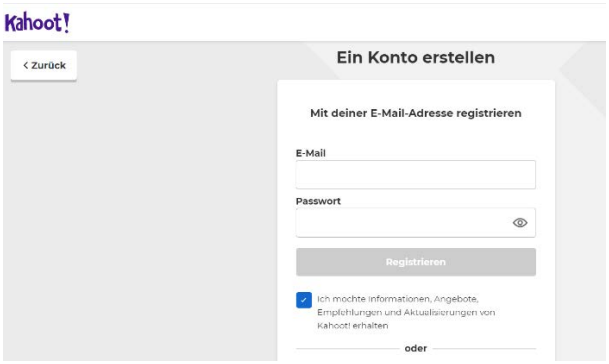
3. Wählen Sie den Kontotyp „Lehrkraft“.



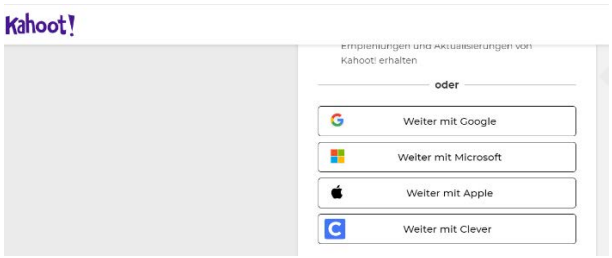
4. Wählen Sie den Arbeitsplatz (Schule/Höhere Bildung/Schulverwaltung/Beruf/andere)



5. Erstellen Sie Ihr Konto. Geben Sie Ihre E-Mail-Adresse und ein Passwort für Ihren Kahoot!-Zugang (es muss aus mindestens 6 Zeichen bestehen) ein.



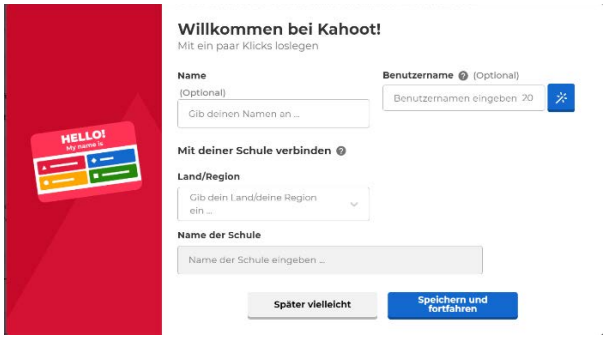
Es gibt auch noch andere Möglichkeiten, um Ihr Konto zu erstellen, und zwar folgende:



6. Wählen Sie eine der vier Varianten: Basic / Kahoot! Pro / Kahoot! Premium / Kahoot! Premium+. Die Basic-Variante gibt es als einzige davon gratis.

Für Teams, Schulen und größere Verwaltungsgebiete gibt es noch die Variante „Kahoot! Edu“, siehe Link: https://kahoot.com/upgrade/premiumplus-schools-and-district/?lang=de

7. Nach der Wahl der Kahoot!-Variante erscheint automatisch folgendes Fenster, in dem Sie Ihre Angaben eingeben oder dies auf später verschieben können.



8. Danach kommt man schon auf die „Home-Seite“.

9. Nachdem man sich einmal registriert hat, meldet man sich jedes nächste Mal nur noch mit den Zugangsdaten an (siehe unten).

Anmeldung ins Konto:

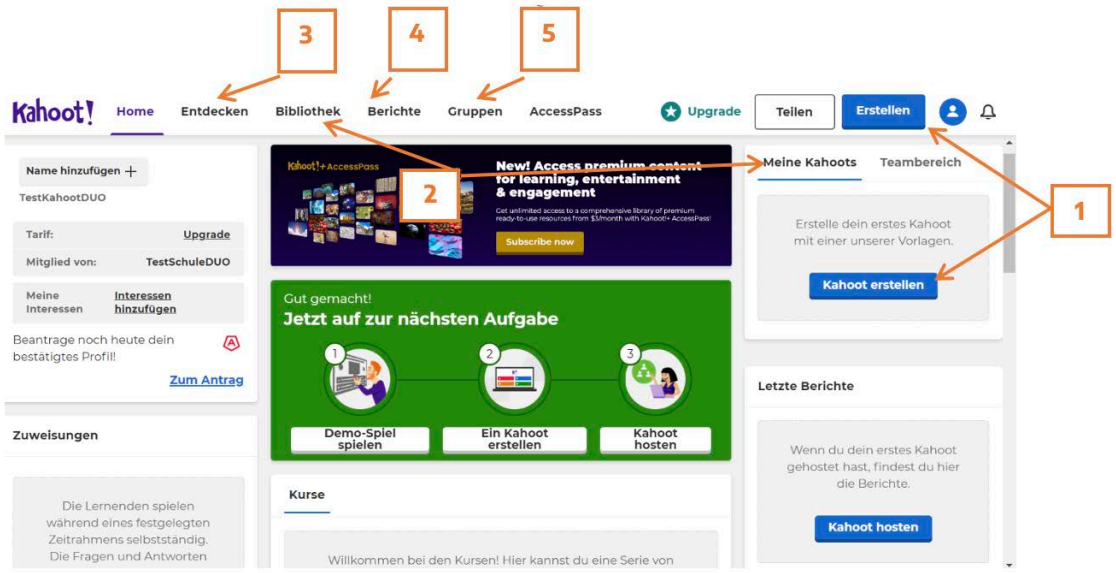
1. Auf der Webseite www.kahoot.com klicken Sie den Button „Log in“ bzw. „Anmelden“ an und melden Sie sich mit Ihren Anmeldedaten an (Benutzername oder E-Mail-Adresse und Passwort / mit Ihrem Google-Konto / mit Ihrem Microsoft-Konto / mit Ihrem Apple-Konto).

2. Daraufhin erscheint die „Home-Seite“.

Lernende müssen sich nicht registrieren. Um einen Kahoot zu spielen, geben sie auf der Webseite www.kahoot.it den zum Spiel von der Lehrkraft generierten Code („Spiel-PIN“) ein. Dazu können sie ihre Smartphones, Tablets oder Computer nutzen.

Funktionen / Instrumente des Tools

Bei Kahoot! handelt es sich um eine spielerische Lernplattform, mit deren Hilfe verschiedene Quiz erstellt werden können. Diese können sowohl synchron im Unterricht genutzt und als Wettbewerbe organisiert, als auch asynchron z. B. als Hausaufgabe bearbeitet werden.
Auf der Home-Seite, zu der man nach der Anmeldung ins eigene Konto kommt, sind einzelne Funktionen zu finden:



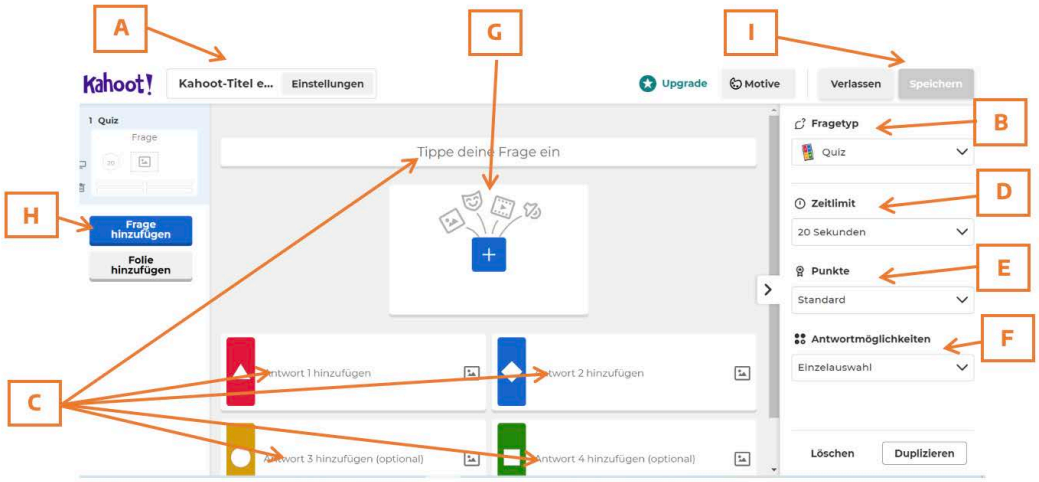
Neue Kahoots können nach dem Anklicken des blauen Buttons „Erstellen“ oder „Kahoot erstellen“ (siehe **1**) geschaffen werden. Mehr zum Thema des Erstellens eines Kahoots unten.
Unter „Meine Kahoots“ (siehe 2) können alle eigenen und auch übernommenen Kahoots gefunden werden.
Unter „Entdecken“ (siehe 3) können schon fertige öffentliche Kahoots anderer Lehrkräfte mithilfe des Filters oder durch Eingabe des gesuchten Themas gefunden werden.
Unter „Berichte“ (siehe 4) erscheinen Ergebnisse der durchgeführten Spiele.
Wenn man seine Kahoots mit Kollegen, die dasselbe Fach unterrichten, teilen möchte, kann man unter „Gruppen“ (siehe 5) eine gemeinsame Gruppe erstellen.

Anleitung zum Erstellen eines Kahoots:

1. Nachdem der Button „Erstellen“ oder „Kahoot erstellen“ angeklickt wurde, erscheint folgendes Fenster, in dem wieder „Erstellen“ bestätigt werden muss.

(Außerdem gibt es hier einige vorbereitete Vorlagen: „Unterrichten mit Folien“, „Kahoot zur Wissensstanderhebung“, „Einführung neuer Themen mit einem „Blindkahoot“, „Übe Rechtschreibung und Adjektive mit Puzzles“, „Lerne deine Lehrkraft kennen“, „Selfie-Kahoot für Lernende“).

2. Danach erscheint folgendes Bild mit der ersten Folie und allen Einstellungen:



A) **Kahoot-Titel eingeben:** Hier können der neue Kahoot benannt, das Titelbild eingefügt, die Sprache bestimmt, die Sichtbarkeit eingestellt (d. h. ob der Kahoot nur „Privat“, d. h. nur für Sie, oder „öffentlich“, d. h. auch für andere Lehrkräfte sichtbar sein soll), begleitende Musik ausgewählt, evtl. auch der Kahoot kurz beschrieben, der Speicherort geändert und Lobby-Video hinzugefügt werden.

B) **Fragetyp:** Hier können entweder „Quiz“ (= Auswahl aus vier möglichen Antworten) oder „Wahr oder falsch“ (= Entscheidung zwischen richtig oder falsch) gewählt werden. Andere angebotene Wahlmöglichkeiten sind mit einem Sternchen markiert, was bedeutet, dass sie nur in den zahlungspflichtigen Versionen zur Verfügung stehen.

C) Auf der Folie werden die Frage und in dem Falle eines „Quiz“ auch vier Antworten zur Auswahl eingetippt. Die richtige Antwort (sowohl bei „Quiz“, als auch bei „Wahr oder

falsch“) muss durch das Anklicken des Kreises neben dem Text der richtigen Antwort markiert werden!

D) **Zeitlimit:** Das Zeitlimit muss eingestellt werden. Im Präsenzunterricht reicht ein Limit von 10 bis 20 Sekunden (je nach Schwierigkeitsgrad der Frage kann es natürlich auch länger sein). Im Online-Unterricht muss ein längeres Limit eingestellt werden, denn die Zeit für die Übertragung muss berücksichtigt werden.

E) **Punkte:** Hier wird entschieden, ob für die richtige Antwort normale, doppelte oder keine Punktzahl erteilt werden soll. (Die Lernplattform bewertet dann zusätzlich automatisch die Geschwindigkeit der Antworten, d. h. zwei Lernende mit einer richtigen Antwort erhalten unterschiedliche Punktzahl für die Antwort abhängig von der Schnelligkeit ihrer Antwort.)

F) **Antwortmöglichkeiten:** In der Gratis-Variante kann nur die „Einzelauswahl“ eingestellt werden.

G) Zur Frage kann ein Bild hinzugefügt werden, indem man auf das Plus klickt und ein passendes Bild auswählt.

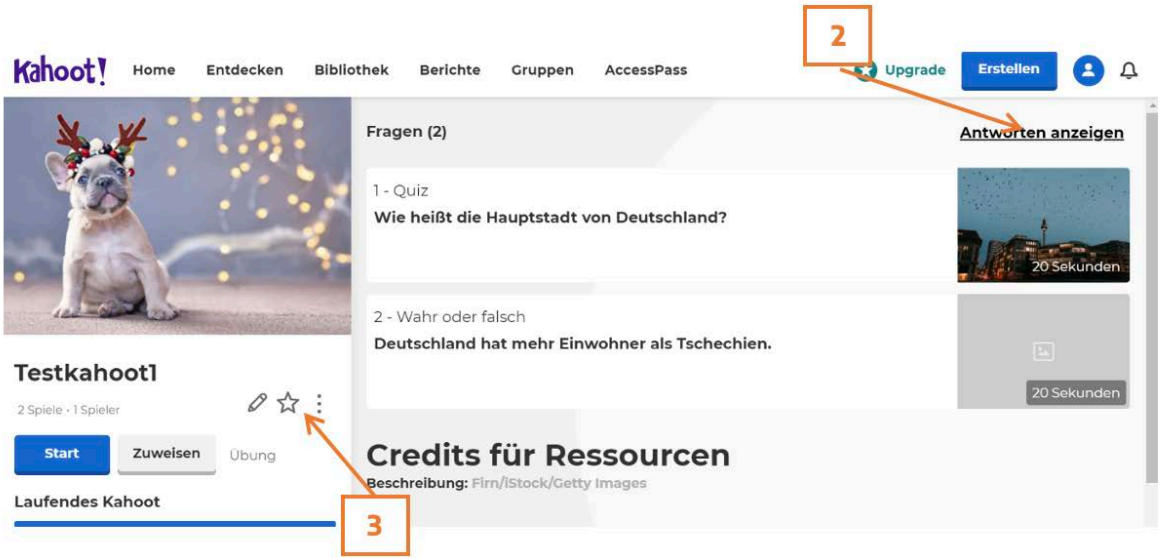
H) Nachdem die Folie fertig ist, kann die nächste durch das Anklicken von „Frage hinzufügen“ geöffnet werden. Dann verfährt man wieder nach den oben beschriebenen Punkten B bis H so lange, bis das ganze Quiz fertig ist.

I) Zum Schluss muss der fertige Kahoot gespeichert werden.

3. Unter folgendem Link ist ein Beispiel-Kahoot zu finden. Er beinhaltet nur zwei Folien, eine ist als „Quiz“ und die andere als „Wahr oder falsch“ formatiert. https://create.kahoot.it/details/01be6c43-090b-4a57-81e5-cc9de245f47f

Anleitung zum Kahoot-Bearbeiten:

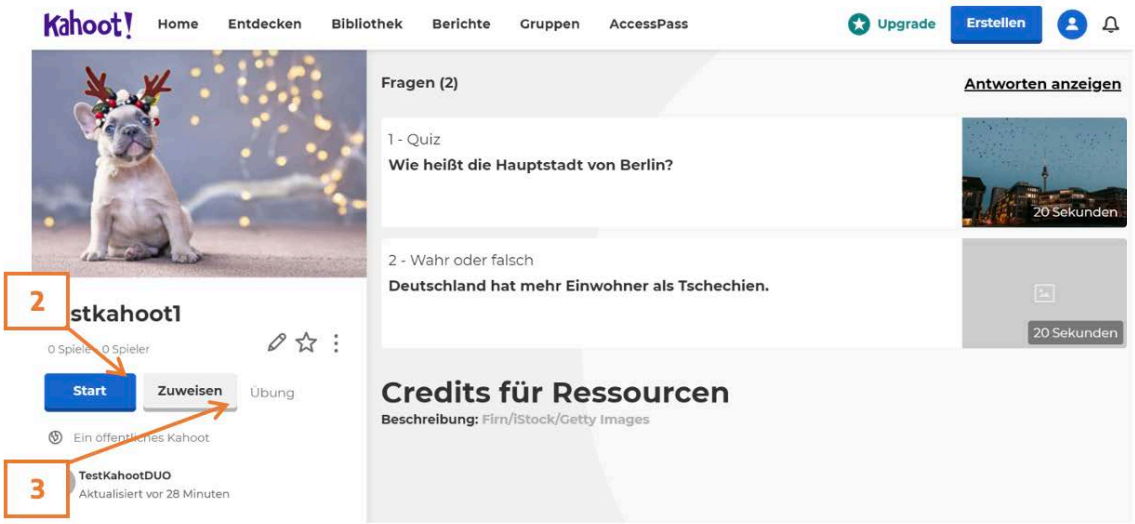
1. Nach dem Anklicken des ausgewählten Kahoots unter „Bibliothek“, „Meine Kahoots“ oder „Entdecken“ erscheint dieser detailliert.



2. Unter „Antworten anzeigen“ (siehe 2) können nicht nur die einzelnen Fragen des Kahoots, sondern auch die einzelnen Antworten und die Markierung der richtigen Antwort gesehen werden.
3. Die einzelnen Fragen und Antworten des Kahoots können noch bearbeitet werden (siehe 3). Auch neue Fragen können hinzugefügt oder ausgewählte gelöscht werden. Durchgeführte Änderungen müssen immer gespeichert werden.

Anleitung zum Kahoot-Spielen:

1. Nach dem Anklicken des ausgewählten Kahoots erscheint dieser detailliert.



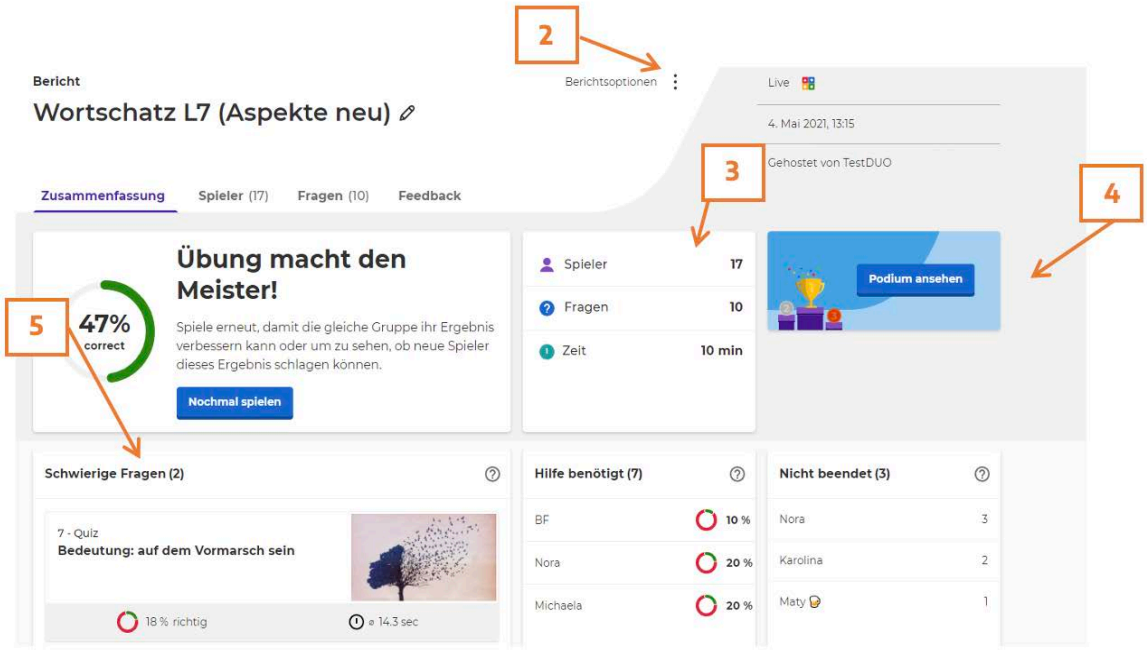
2. Nach dem Start (siehe 2) des synchronen Kahoots können, müssen jedoch nicht, weitere Optionen eingestellt werden. Für den Online-Unterricht eignet sich aus praktischen Gründen z. B., die Funktion „Fragen und Antworten auf den Geräten der Spieler anzeigen“ zu aktivieren. Obligatorisch muss entschieden werden, ob einzelne Schüler oder Teams am Kahoot-Spiel teilnehmen sollen. Danach wird ein Spiel-PIN generiert. Diesen Spiel-PIN müssen die Lernenden an ihren Geräten auf der Webseite www.kahoot.it eingeben, um ins Spiel zu gelangen.
3. Wenn der Kahoot asynchron genutzt werden soll, muss er noch zusätzlich eingestellt werden. Unter „Zuweisen“ (siehe 3) wird festgelegt, bis wann der Kahoot gespielt werden soll. Außerdem können weitere Optionen eingestellt werden, wie Fragen-Timer, zufällige Antwortreihenfolge und Nickname-Generator. Zum Schluss wird „Erstellen“ angeklickt. Danach erscheint ein Link, der den Lernenden mitgeteilt werden muss.

Auswertung nach dem Spiel:

Nach dem Spiel erscheint automatisch die Auswertung des Spiels in der Form eines Podiums. Hier werden nacheinander der dritte, der zweite und der erste Platz vergeben, danach werden auch noch die Spieler genannt, die den vierten und fünften Platz belegt haben. Im detaillierten Report kann man auch die restlichen Platzierungen ansehen. Außerdem ist es möglich, die einzelnen

Fragen durchzugehen, ihre Ergebnisse anzusehen und evtl. auch mit den Lernenden zu besprechen. Dies kann auch mit zeitlichem Abstand erneut gemacht werden, wie folgt:

1. Auf der Home-Seite klickt man an der oberen Leiste „Berichte“ an. Hier erscheinen Berichte über alle bis dahin durchgeführten Spiele. Stellt man die Maus auf einen der Berichte, erscheinen rechts zwei Buttons, „Umbenennen“ und „Öffnen“. Mithilfe des Buttons „Öffnen“ öffnet man den Bericht. Hier ein Beispiel:



2. Unter „Berichtsoptionen“ (siehe 2) kann der Bericht heruntergeladen, gedruckt oder in den Papierkorb verschoben werden. Weiterhin können hier der konkrete Kahoot oder andere Berichte angesehen werden.
3. Ergebnisse (siehe 3) einzelner Lernender und einzelner Fragen können detailliert angesehen werden. Bei Ergebnissen einzelner Lernender werden alle Lernende, ihre Platzierung, der prozentueller Anteil richtiger Antworten, die Anzahl der nichtbeantworteten Fragen und die Gesamtpunktzahl aufgelistet, folglich kann auch angesehen werden, welche Lernenden Hilfe benötigen (hierzu werden Lernende hinzugefügt, die weniger als 35 % der Fragen richtig beantwortet haben) und welche das Spiel nicht beendet haben (d. h. mindestens bei einer Frage zu spät oder gar nicht geantwortet haben).
4. Das Podium (siehe 4) kann erneut angesehen werden.
5. Fragen, die von weniger als 35 % der Teilnehmer richtig beantwortet wurden, werden als „schwierige Fragen“ (siehe 5) ausgewertet. Sie können hier einzeln noch detailliert angesehen werden.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Mithilfe von Kahoot!-Quiz können deklarative Kenntnisse der Lernenden durch eine beliebige Anzahl von Multiple-Choice-Aufgaben überprüft werden, wobei das Quiz als Wettbewerb organisiert wird, an dem einzelne Lernende aber auch Teams synchron oder asynchron teilnehmen können. In der asynchronen Form können Lernende das Quiz mehrere Male lösen. Daher eignet sich Kahoot! als Instrument, um das Lernen effektiv und spielerisch zu gestalten, wobei die Lehrkraft zum Schluss auch ein Feedback zu Kenntnissen einzelner Lernender (bzw. Teams) erhält. Deshalb kann Kahoot! auch als ein einfaches Instrument zur Überprüfung der Kenntnisse gesehen werden. Durch Kahoot!-Quiz können der Unterricht lebendiger gemacht und das Interesse der Lernenden und ihre Motivation erhöht werden.

Beispielübung(en)

Unter folgendem Link kann eine Beispielübung angesehen und gehostet werden: https://create.kahoot.it/details/8b377fdb-1683-4c8d-8ad9-927ad8ef00a0

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile:

- Kahoot! ist leicht, meistens intuitiv bedienbar.
- Dieses Tool gibt es nicht nur in der englischen Version, sondern man kann nach dem Einschalten auch zu anderen Sprachen (Deutsch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Chinesisch, Norwegisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Türkisch) wechseln. Stellt man im eigenen Profil z. B. Deutsch ein, wird dann die Webseite nach jedem Anmelden automatisch auf Deutsch erscheinen.
- Für Zoom gibt es eine Kahoot-App.
- Man kann nicht nur selbst erstellte, sondern auch schon fertige, von anderen Lehrkräften oder Verlagen vorbereitete Kahoots zu verschiedenen Inhalten nutzen.
- Alle eigenen und übernommenen Kahoots kann man in der eigenen Bibliothek sortieren und immer wieder neu benutzen.
- Die Auswertung jedes einzelnen Spiels ermöglicht es, die Lernstoffbewältigung bei einzelnen Lernenden zu evaluieren.
- Der Klett-Verlag bietet schon vorbereitete Kahoots zu seinen Lehrbüchern.

Beschreibung des Tools von *Petra Fuková*

LearningApps

Link: https://learningapps.org

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Es ist notwendig, ein Nutzerkonto auf LearningApps.org einzurichten.

Funktionen / Instrumente des Tools

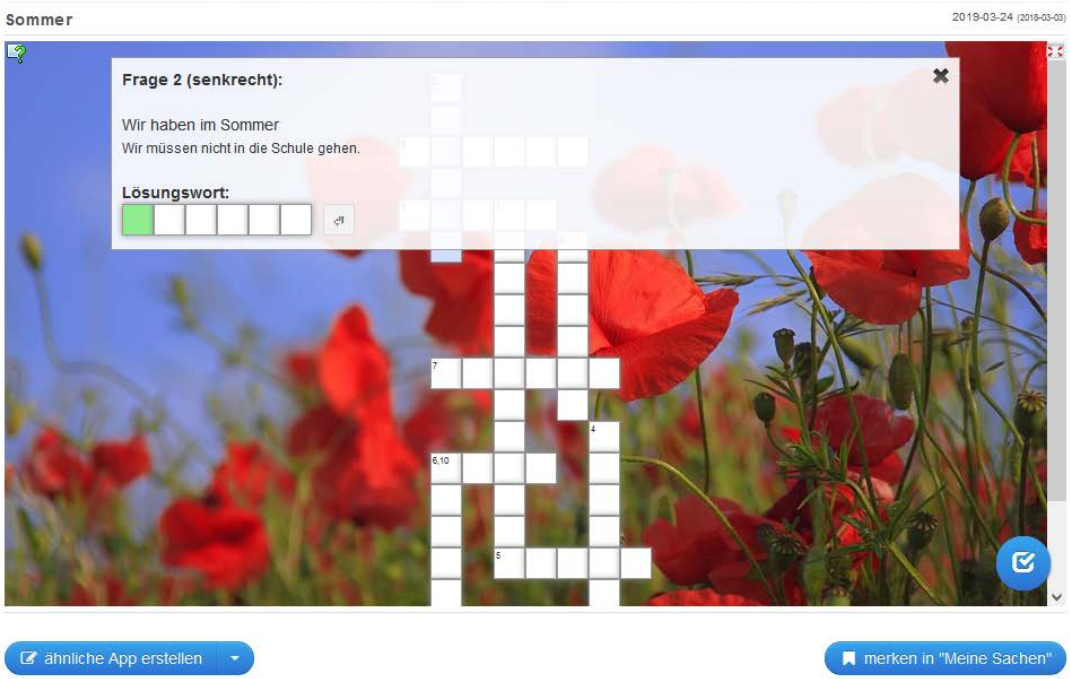
LearningApps ist eine Website, die das Erstellen und Speichern von Apps ermöglicht. Nutzer:innen können ihre eigenen Apps erstellen und anschließend mit anderen teilen oder bereits bestehende Apps von anderen Nutzer:innen verwenden. Um das Durchstöbern der von anderen Nutzer:innen konzipierten Apps zu erleichtern, sind diese in Kategorien unterteilt, z. B. Astronomie, Berufliche Bildung, Biologie, Chemie, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Geographie usw. Die einzelnen Apps können nach Stufen gefiltert werden, also von der Vorschule bis zur Berufs- und Weiterbildung. Zudem lassen sich die Apps nach der Art der Medien filtern, d. h. nach Bildern, Audiodateien und Videos. Die Ansicht bereits bestehender Apps ermöglicht deren Festhalten unter „merken in ‚Meine Sachen'" oder „ähnliche App erstellen". Zudem sind hier Informationen über die jeweilige App zu finden: Autor, Bewertung der App, Kategorie, Link und QR-Code.
Statt aus den bestehenden Apps zu wählen, können auch eigene Apps erstellt werden.
Die Website bildet eine breite Skala an möglichen Apps:

- Paare zuordnen
- Gruppenzuordnung
- Zahlenstrahl
- Einfache Reihenfolge
- Freie Textantwort
- Zuordnung auf Bild
- Multiple-Choice-Quiz
- Lückentext
- Audio/Video mit Einblendungen
- Millionenspiel
- Gruppen-Puzzle
- Kreuzworträtsel
- Wortgitter
- Wo liegt was?
- Wörterraten
- Pferderennen
- Paare-Spiel
- Schätzen
- Zuordnungstabelle
- Tabelle ausfüllen
- Quiz mit Eingabe

Im Folgenden werden ausgewählte Apps vorgestellt:

Kreuzworträtsel

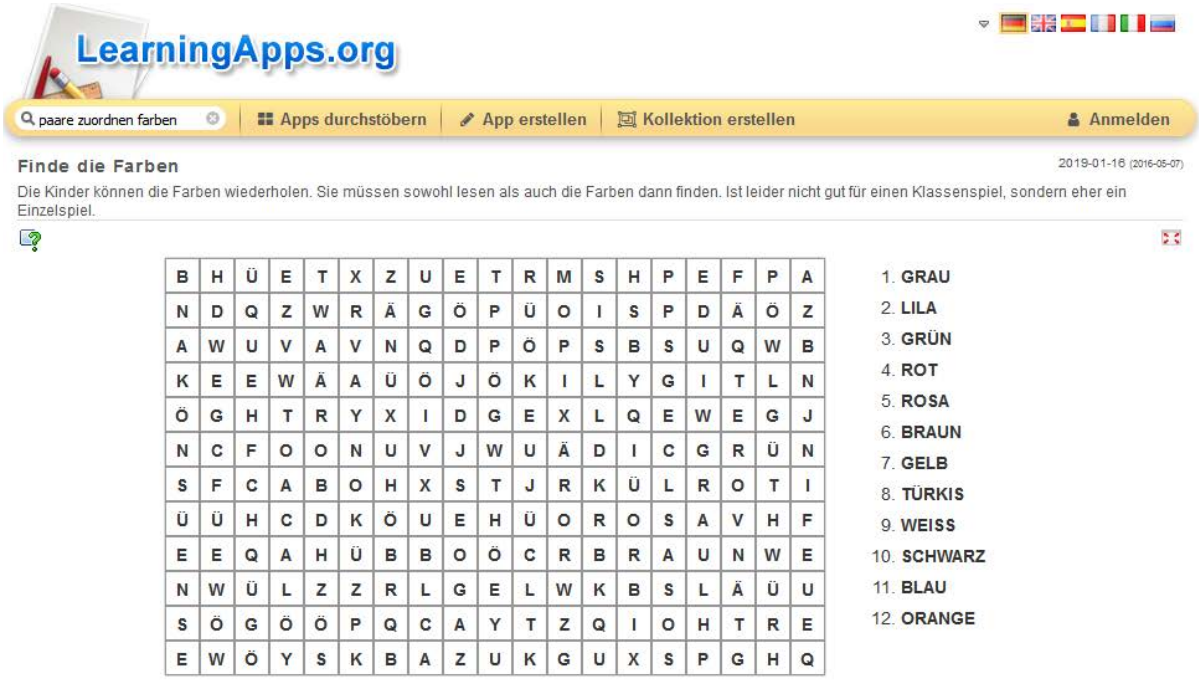
Nachdem ein konkreter App-Typ ausgewählt wurde, erscheinen einige Beispiele, wie dieser aussehen könnte. Das Erstellen der eigentlichen App verläuft bei allen Typen ähnlich. Zuerst muss der App ein Titel gegeben werden. Anschließend wird die Aufgabenstellung eingegeben. Ggf. kann für das Kreuzworträtsel ein Hintergrundbild gewählt werden. Danach gibt man die Fragen und die dazugehörigen Lösungen ein. Die Frage kann in Form eines Textes, Bildes, eines Textes zum Audio, einer Audiodatei oder eines Videos gestellt werden. Zur Frage können auch Hinweise gegeben werden. Anschließend wird das Lösungswort des Rätsels festgelegt. Zudem gibt es die Möglichkeit, eine feste Ausrichtung zu wählen, damit das Kreuzworträtsel vertikal am Lösungswort ausgerichtet wird. Außerdem können Lehrkräfte ihren Lernenden ein Feedback senden, wenn sie eine Aufgabe richtig lösen, oder eine vorformulierte Feedback-Variante verwenden. Das letzte Fenster bietet die Möglichkeit eine Hilfestellung einzugeben. Der Klick auf Fertigstellen und Vorschau anzeigen schließt die Erstellung der App ab. Anschließend öffnet sich die erstellte App. Diese kann weiterbearbeitet oder gespeichert werden. Fertige Apps sind unter „Meine Sachen“ abrufbar. Zusammen mit der App werden Erstellungsdatum, Link und QR-Code zur App angezeigt. Sie kann nun überarbeitet werden oder es kann eine ähnliche App erstellt werden. Zudem lässt sich einstellen, ob die App privat sein soll oder öffentlich angezeigt werden soll.
Eine fertige App könnte beispielsweise so aussehen:



Quelle: https://learningapps.org/view4712960 (Autor: hedoka1)

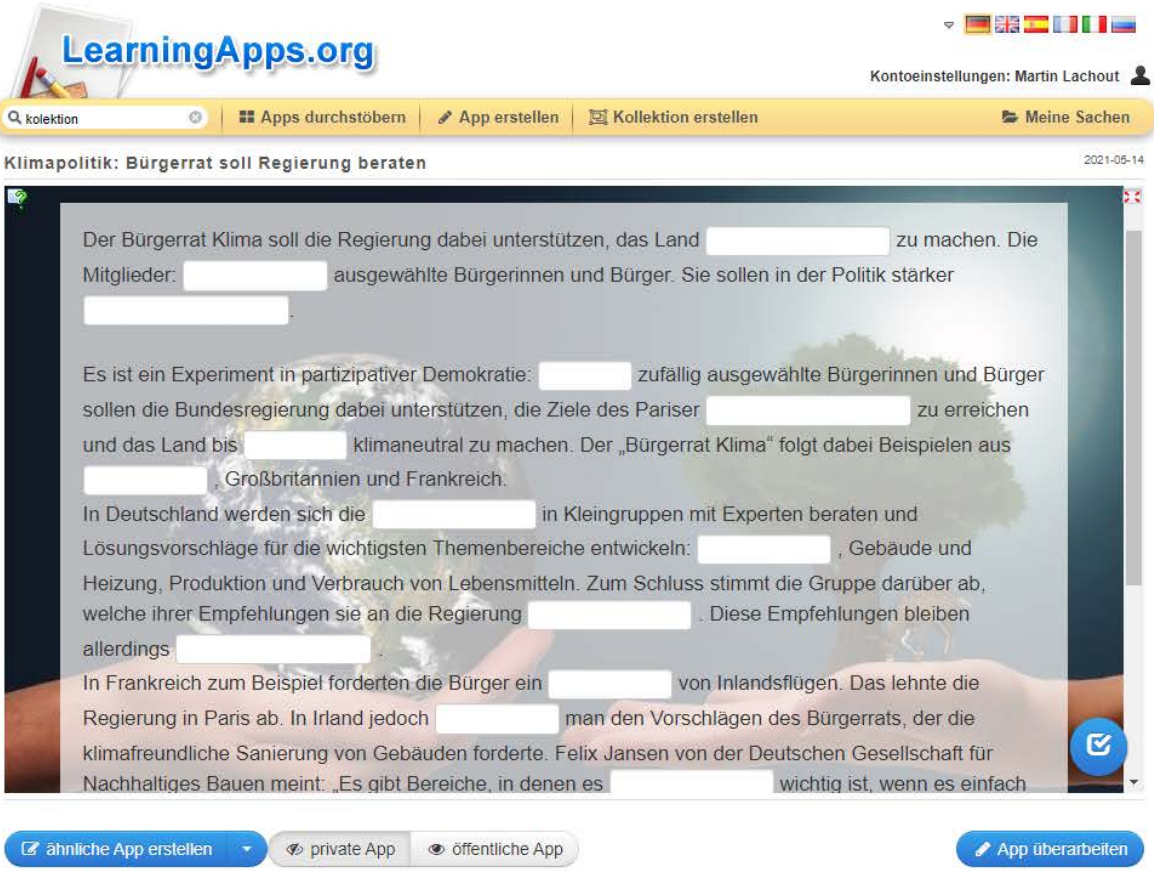
Wortgitter

Zuerst muss der App ein Titel gegeben werden. Anschließend ist die Aufgabenstellung zu formulieren. Ggf. kann für das Wortgitter ein Hintergrundbild gewählt werden. Es folgt der wichtigste Teil, die Eingabe der gesuchten Wörter. Es können auch Hinweise hinzugefügt werden. Es kann ein Text, Bild, Text zum Audio, Audio oder Video sein. Danach haben Sie noch weitere Möglichkeiten wie z. B. diagonale Suchwörter erlauben, gesuchte Wörter anzeigen, Hinweise anzeigen, Kleinbuchstaben verwenden, Füllzeichen auflisten. Außerdem können Lehrkräfte ihren Lernenden ein Feedback senden, wenn sie eine Aufgabe richtig lösen, oder eine vorformulierte Feedback-Variante verwenden. Das letzte Fenster bietet die Möglichkeit eine Hilfestellung einzugeben. Der Klick auf Fertigstellen und Vorschau anzeigen schließt die Erstellung der App ab. Anschließend öffnet sich die erstellte App. Diese kann weiterbearbeitet oder gespeichert werden. Fertige Apps sind unter „Meine Sachen" abrufbar. Zusammen mit der App werden das Erstellungsdatum, Link und QR-Code zur App angezeigt. Sie kann nun überarbeitet werden oder es kann eine ähnliche App erstellt werden. Zudem lässt sich einstellen, ob die App privat sein soll oder öffentlich angezeigt werden soll.
Eine fertige App könnte beispielsweise so aussehen:



Quelle: https://learningapps.org/view2359499 (Eingestellt von: Pinar Göksu)

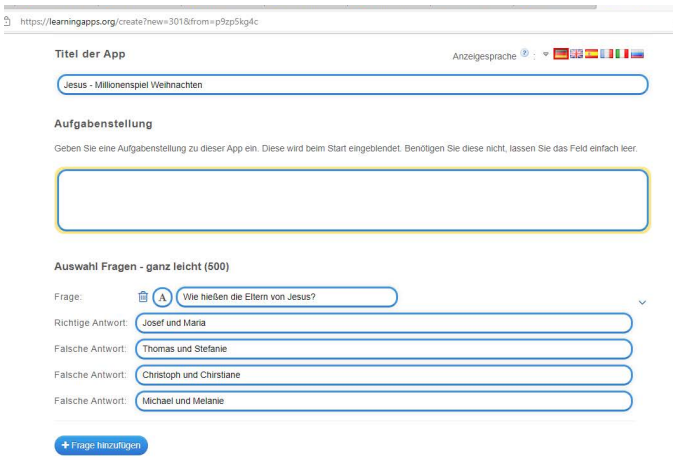
Lückentext



Quelle: https://learningapps.org/watch?v=p65r79rsa21 (Eingestellt von: Martin Lachout)

Millionenspiel

Beispiel des Formulars zur Erstellung der App Millionenspiel. Autoren:innen füllen die bereits definierten Raster mit konkreten Fragen und Antworten aus. Am Ende des Formulars können Autoren:innen auch ein Feedback angeben, das eingeblendet wird, wenn die richtige Lösung gefunden wurde. Zum Schluss drücken Sie auf „Fertigstellen und anzeigen“.



Quelle: https://learningapps.org/create?new=301&from=p9zp5kg4c#preview (Zugriff am 10.3.2022)

Beispielübung(en)

Mehrere Beispielübungen sind in der Übungsdatenbank des Projekts DUO zu finden: https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen/.
Zum Beispiel:

- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt009/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt021/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt115/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt030/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt051/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt048/

Beschreibung des Tools von *Martin Lachout*

Learning Snacks

Link: https://www.learningsnacks.de/#/welcome

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Zugang und Anmeldung sind frei. Das Tool kann direkt ohne Anmeldung genutzt werden. Im Hauptmenü gibt es zahlreiche frei zugängliche Learning Snacks, die sich auf verschiedene Ebenen des DaF-Unterrichts beziehen (z. B.: Grammatik, landeskundliche Informationen, Unterhaltung, aber auch Videos, die die Arbeit mit der App visuell beschreiben). Für die Verwaltung der Anfragen ist empfohlen, ein Account herzustellen und eingeloggt arbeiten. Kreierte Learning Snacks können geteilt werden – über einen Link, QR-Code oder soziale Plattformen wie Facebook oder Twitter, ggf. WhatsApp:

Funktionen / Instrumente des Tools

Learning Snacks sind kleine digitale Einheiten in Messenger-Optik. Sie dienen vor allem zur Wiederholung oder Verfestigung von bekannten Lerninhalten. Sie können eben auch als Anleitung zu verschiedenen Themen oder zur Textarbeit benutzt werden. Die Schüler arbeiten dann spielerisch, in kleineren Textabschnitten/ Texteinheiten und können individuell eingestelltes Feedback bekommen. Am Portal gibt es ein großes Angebot an fertigen Learning Snacks, die man teilen kann – die Snacks sind als OER frei zugänglich.
Man kann auch eigene selbst erstellte Learning Snacks anzeigen und teilen lassen. Diese kann man zusätzlich weiterbearbeiten und anpassen.

Ein Learning Snack lässt sich relativ leicht und intuitiv erstellen. Durch „+“ erstellt man einen neuen Snack, den man benennen kann und dem man ein Bild zuteilen kann. Es gibt eine Auswahl der verschiedenen Elemente:

1. Textfeld – bei dieser Option kann man verschiedene Texte und Informationen einfügen. Die einzelnen Schritte kann man mit Emoji ergänzen und den Schülern so ein Feedback anbieten. Man kann auch Youtube- Videos einbinden, um direkt im Snack abspielen zu lassen und z. B. die Fragen zum Hörverständnis usw. erstellen.

Bei jedem Teil ist die Möglichkeit „bei diesem Element pausieren“ – um die Zeit zum Lesen, Nachdenken, Frage Antworten usw. den Schülern zu lassen.

2. Aufgaben – in dieser Option kann man verschiedene Arten von Aufgaben einfügen:
    a. Mehrfachauswahl – z. B. etwas in Reihenfolge bringen lassen
    b. Umfrage – die Teilnehmer voten und bekommen dann gleich eine Auswertung der Umfrage
    c. Dialog – als eine „Wenn und Dann-Funktion“ – wenn die Schüler eine Möglichkeit anklicken, werden sie zu der entsprechenden Reaktion geleitet
    d. Lückentext – man kann einen klassischen Lückentext eingeben
3. Bild –zur graphischen Abwechslung kann man ein Bild einfügen, dass sich dann in einem Learning Snack zeigt
4. Bild und Antwort-Element – z.B. Auswahl von zwei-drei verschiedenen Bildern mit einer Benennung verbinden

Das Hauptvorteil dieses Tools ist, dass man ein individuelles Feedback mit Emojis, Bildchen usw. einstellen kann. So werden den Schülern verschiedene Inhalte auf spielerische Art vermittelt – gleich wenn der Schüler richtig geantwortet haben, wenn nicht werden sie zur richtigen Antwort geleitet.

In der App kann man auch ein Klassenzimmer (Classroom) erstellen. Sie dient zur Erstellung von Learning Snacks durch Schüler. Die Schüler erstellen den Learning Snack auf eigenen Geräten, wobei sie keinen Account brauchen, lediglich nur eine Classroom PIN (und den Nick-Namen). Es reicht nur auf „Klassenzimmer erstellen“ klicken, einen Namen, die Klasse und den Titel für die Learning Snack einfügen und anschließend Klassenzimmer erstellen. Jeder Snack hat eigene PIN, die man an die Schüler weiterschicken kann. Die Übersicht der zugeteilten PINs kann man auch ausdrucken („Classroom bearbeiten“ – Drucker). Mit der PIN können die Schüler das Klassenzimmer betreten und die zugewiesenen Learning Snacks bearbeiten.
Der Lehrer kann auch Feedback von den Schülern sammeln, denn die Schüler können in einem Classroom die Learning Snacks durchspielen und kommentieren. Beim Erstellen oder Bearbeiten eines Klassenzimmers wählt man die Option „Kommentare erlauben“ und die Schüler können beim Lösen der Learning Snacks unmittelbar reagieren, was dem Lehrer direkte Reaktionen der Schüler liefert.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

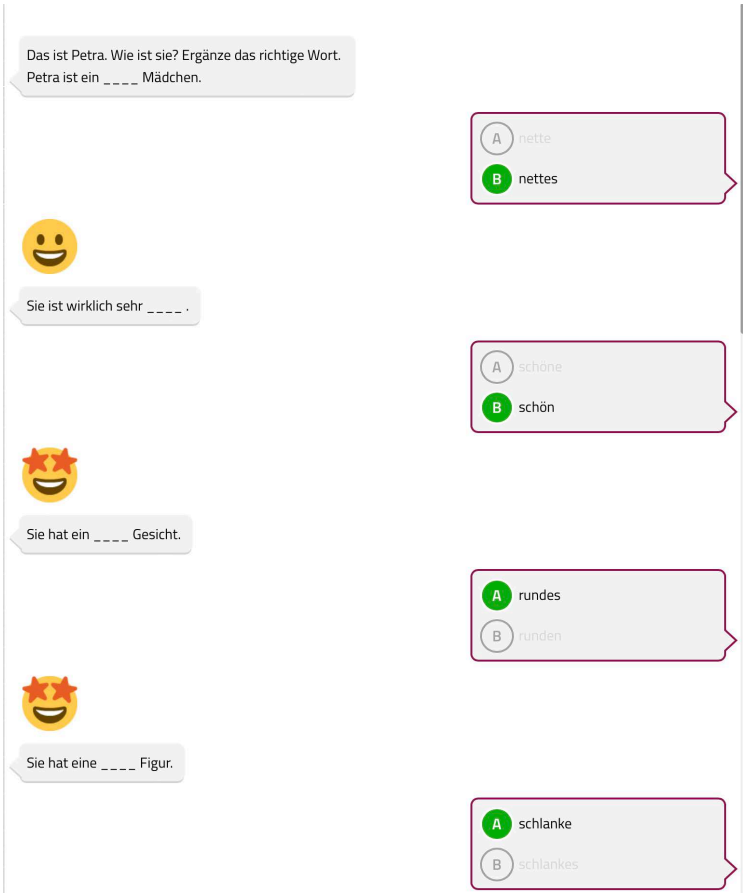
Einige Möglichkeiten zum Einsatz des Tools im Unterricht wurden bereits beschrieben. Learning Snacks können zur Textarbeit verwendet werden - das Lesen wird Schritt für Schritt in kleinen Abschnitten vermittelt, ohne einen längeren Text am Stück bearbeiten zu müssen.
Learning Snacks können auch zur Übung der grammatischen Erscheinungen der Sprache verwendet werden. Landeskundliche Informationen oder bloß Texte zur Unterhaltung, aber auch Videos können integriert werden, die die Arbeit mit dem Tool visuell bereichern.
Das Tool ist auch zur Erstellung einer Anleitung oder einer Prozess-Beschreibung geeignet.
Learning Snacks benutzt man also beim Hör- oder Leseverstehen, eben auch bei produktiven Sprachfertigkeiten (Schreiben).

Beispielübung(en)

Einübung grammatischer Erscheinungen

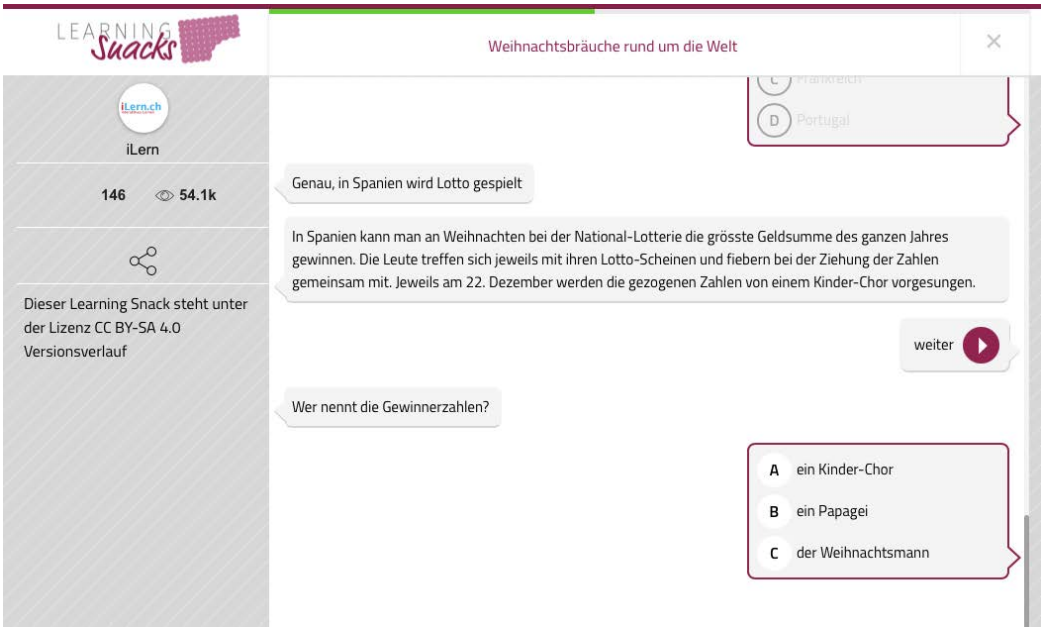
Beispielübung zur Deklination der Adjektive:

Das ist Petra. Wie ist sie? Ergänze das richtige Wort. Petra ist ein ____ Mädchen.



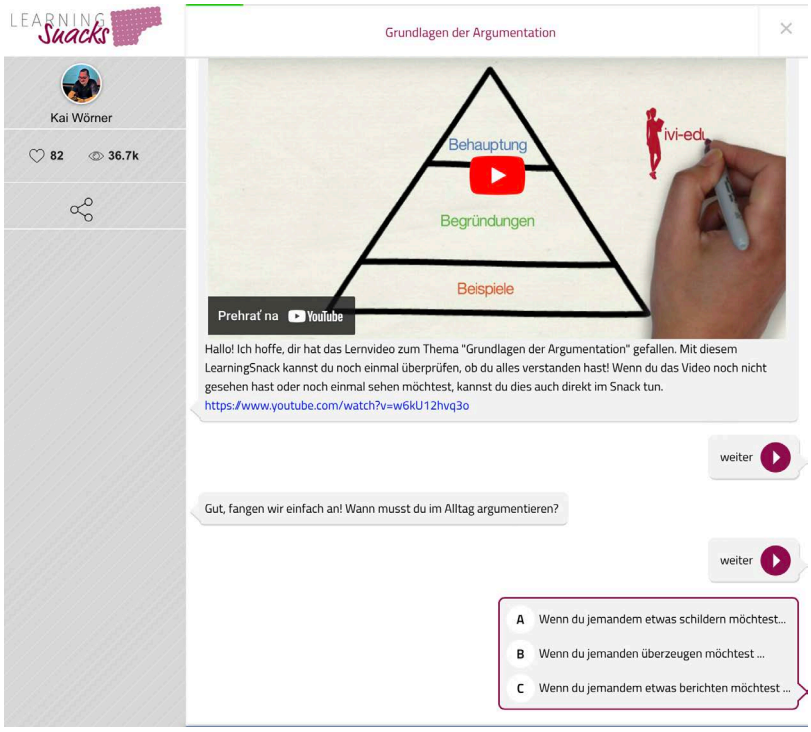
Vermittlung landeskundlicher Informationen

Beispielübung zur Vermittlung der Weihnachtsbräuche:



Zusätzliche Fragen nach dem Hören / Video-Anschauen

Übungen zum Lese-/Hörverstehen: „Grundlagen der Argumentation“



Quelle: https://www.learningsnacks.de/share/1353/ (Autor: Kai Wörner)

Vorschläge für weiterführende Übungen

- Anleitung Schritt für Schritt erstellen / lesen
- Textbearbeitung längerer Texte – allmählich die einzelnen Textteile lesen + zusätzliche Fragen zum Leseverstehen, Verfestigung
- Orthographische Übungen (mit der multiple choice-Wahl)
- Quizz zu unterschiedlichen Themen erstellen (lassen)
- Umfragen erstellen (man bekommt gleich die Auswertung)

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- die App kann man zum Einüben der Sprachfertigkeiten Lesen /Leseverstehen, Hören / Hörverstehen, Schreiben verwenden
- man kann verschiedene Themenbereiche und formale Eigenschaften der Sprache bearbeiten

Nachteile

- die feste Struktur des Tools
- alle Learning Snacks sind formal gleich und daher monoton

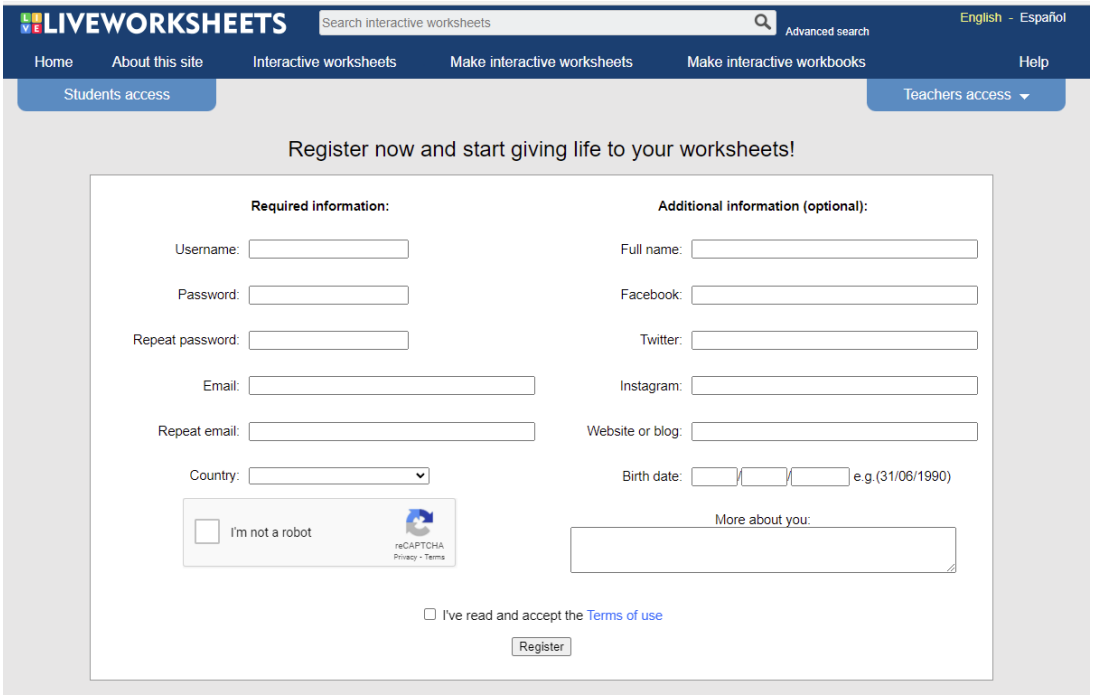
Beschreibung des Tools von *Monika Horváček Banášová*

Liveworksheets

Link: https://www.liveworksheets.com/

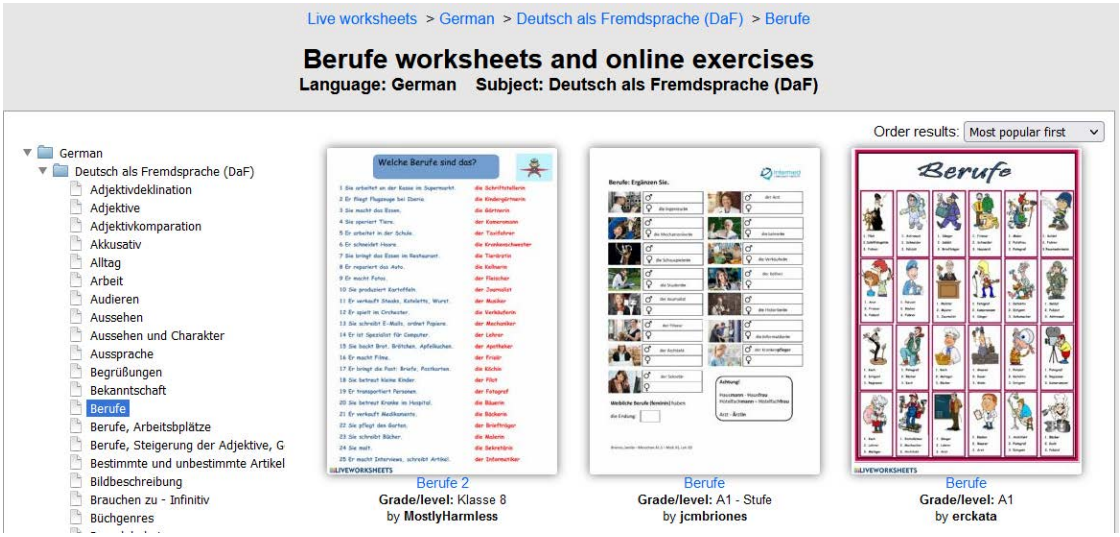
Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung ist erforderlich (Google-ID funktioniert nicht, man muss sich extra anmelden). Das Interface ist in zwei Sprachen zugänglich: Englisch und Spanisch. Deutsch wird nicht unterstützt.



Funktionen / Instrumente des Tools

Diese App enthält eine umfangreiche **Datenbank** von interaktiven von den App-Nutzern erstellten **Arbeitsblättern** für verschiedene Schulfächer in mehreren Sprachen, darunter auf Deutsch und Deutsch als Fremdsprache, die sich nach thematischen Schlagwörtern durchsuchen lassen.



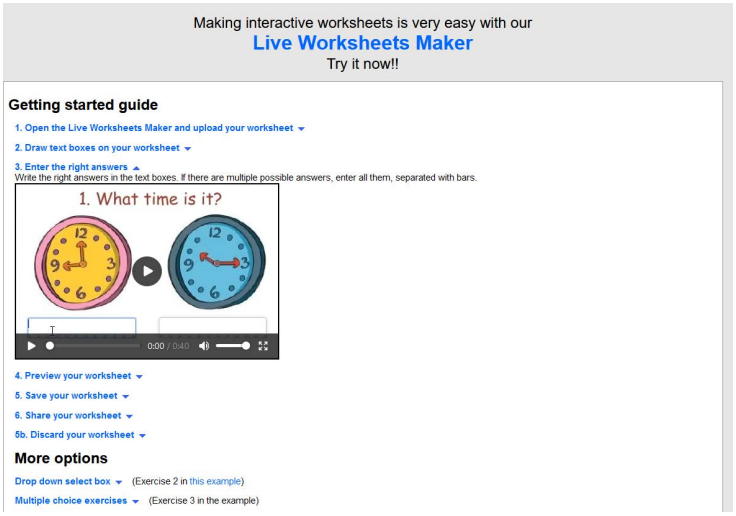
Die Liveworksheets-App bietet auch die Möglichkeit an, interaktive Arbeitsblätter (Interactive Worksheets) und interaktive Arbeitsbücher (Interactive Workbooks) zu erstellen.

Um ein interaktives Arbeitsblatt zu erstellen, muss man die entsprechende Aufgabe als ein Word- oder PDF-Dokument gespeichert haben und vom Computer hochladen. Im nächsten Schritt zeichnet man Textfelder und trägt die möglichen bzw. richtigen Antworten ein. Nachdem man das Arbeitsblatt in seinem Konto gespeichert hat, kann man es mit den anderen Nutzern via Share-Funktion teilen.

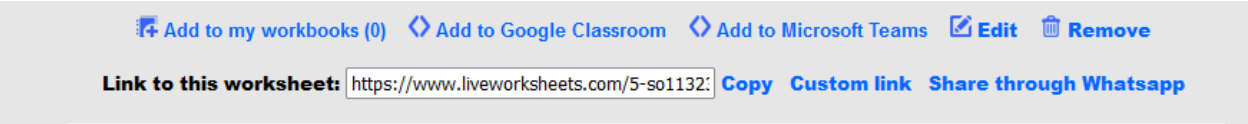
Mit dieser App kann man Aufgaben von mehreren Typen entwickeln, sowohl geschlossene als auch offene: Fragen mit Mehrwahlantworten (Multiple-Choice-Fragen), Fragen mit Ankreuzfeldern (Ja-Nein/Richtig-Falsch), Zuordnungsaufgaben (Drag and Drop, Verbinden durch Pfeile), Wortsuchsel, offene Fragen, Aufgaben zum Hören und Aufgaben zum Sprechen.

Man kann mp3-Dateien, Youtube-Videos und Power-Point-Präsentationen in die Arbeitsblätter importieren und integrieren.

Es gibt ein informatives, gut strukturiertes und illustriertes Tutorial, auf das man beim Erstellen von Aufgabenblättern zurückgreifen kann, sowie ein Video-Tutorial.



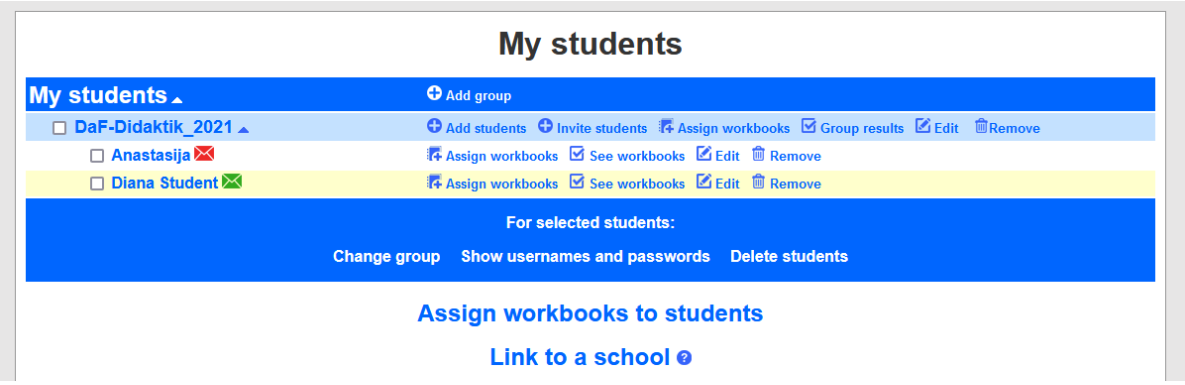
Jedes Arbeitsblatt hat einen kopierbaren Link, der das Teilen mit den Lernenden ermöglicht. Außer dem einfachen Kopieren des Links gibt es weitere Optionen wie Teilen via Google Classrom, Microsoft Teams oder Whatsapp:



Um die geteilten Aufgaben zu lösen, brauchen sich die Lernenden nicht zu registrieren. Nach dem Lösen der Aufgabe können Sie ihre Antworten überprüfen.

Man kann mit der App auch interaktive Arbeitsbücher erstellen (maximal 10 Bücher in der kostenfreien Version). Zu einem Arbeitsbuch kann man maximal 120 eigene oder von anderen Nutzern erstellte Arbeitsblätter hinzufügen. Ein Arbeitsbuch ist nur für registrierte Lernenden mit Anmeldung und Passwort zugänglich.

Man kann eigene Klassen einrichten und Lernende einladen sowie jeder Klasse betreffende Arbeitsbücher zuordnen.



In diesem Fall kann man die Leistungen jedes einzelnen Lernenden und der ganzen Klasse kontrollierten. Individuelle Rückmeldung (Feedback) durch Textkommentare zu der erledigten Aufgabe ist möglich.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- ziemlich einfach zu verstehen
- die Möglichkeit, Audios und Videos zu integrieren
- mehrere Optionen für das Teilen der Arbeitsblätter mit den anderen Nutzern (Lernenden und Lehrenden)

- man kann von anderen Lehrkräften erstellte Arbeitsblätter zu den eigenen Arbeitsbüchern hinzufügen und nach den eigenen Bedürfnissen modifizieren
- Möglichkeit der Rückmeldung

Nachteile

- es gibt keine eindeutige Klassifikation/Systematik der Arbeitsblätter in der Datenbank, jeder Nutzer trägt eigene Schlagwörter ein
- die Registrierung kann für Lernenden eine Herausforderung sein
- die Überarbeitung von Arbeitsblättern ist umständlich: Ist einem ein Flüchtigkeitsfehler unterlaufen, muss man das ganze Arbeitsblatt vom Anfang an neu gestalten.

Beschreibung des Tools von *Diana Šileikaitė-Kaishauri*

Mal den Code

Link: https://mal-den-code.de/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Dieses Tool ist frei zugänglich und kann ohne Registration und Anmeldung genutzt werden. Auf der Home-Seite (siehe unten) findet man die Hauptfunktionen:

1. Informationen über Barcodes, QR-Codes und QR-Codes zum Ausmalen
2. Funktion zum QR-Code-Erstellen
3. Funktion zum QR-Code-Einscannen (per Webcam des PC)

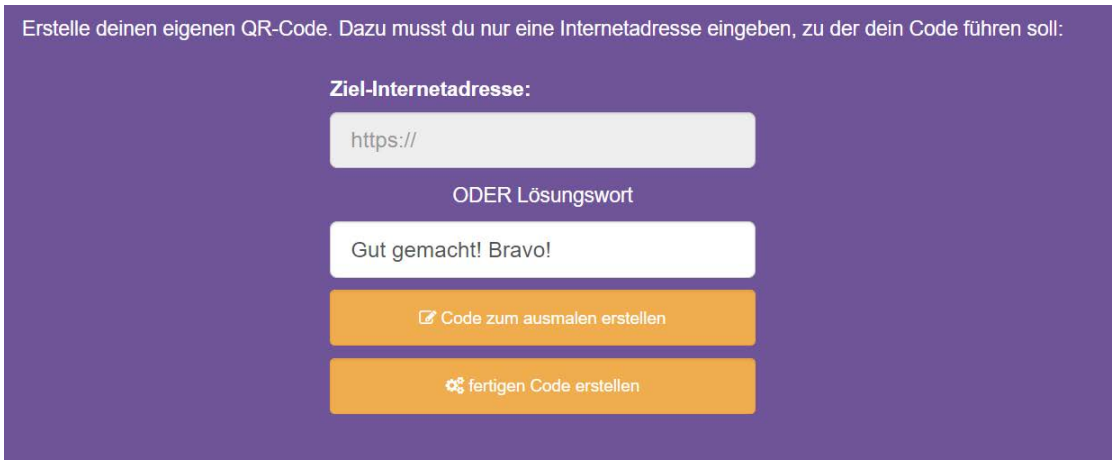
Funktionen / Instrumente des Tools

Die Webseite „Mal den Code“ ermöglicht, einen QR-Code zum Ausmalen vorzubereiten und diesen anschließend im Unterricht für ein Quiz oder andere Wettbewerbe zu nutzen. Dadurch wird die Auflösung des Quiz, bzw. des Wettbewerbs, interessanter und spannender gemacht. Die Lernenden erhalten einen nicht fertigen QR-Code. In dem freigelassenen Teil des Codes sind einzelne Felder mit Zahlen (oder Buchstaben) gekennzeichnet.

Die Lernenden bekommen diesen unfertigen QR-Code ausgedruckt und müssen ihn mit einem dunklen Stift richtig vervollständigen. Um das zu schaffen, müssen sie die vorbereiteten Spielaufgaben auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt richtig lösen. Nur ein richtig ausgemalter QR-Code kann eingescannt werden und somit kommt der Lernende ans Ziel (z. B. in der Form von einem Lösungswort oder einer Webseite).

Einleitung zum QR-Code-Erstellen:

1. Auf der Home-Seite (siehe oben) Button „Code erstellen“ wählen.
2. Es muss entschieden werden, ob der komplette QR-Code zu einer Internetadresse oder zu einem Lösungswort führen soll. Hier ein Beispiel mit dem Lösungswort „Gut gemacht! Bravo!“



3. Button „Code zum Ausmalen erstellen“ (Hier wäre es auch möglich, einen fertigen Code zu erstellen)
4. Der Schwierigkeitsgrad des Codes zum Ausmalen muss gewählt werden. Es gibt folgende Möglichkeiten im Angebot:
   a) Varianten mit Zahlen:
      - Einfach (Zahlen 1-6, ca. 3 Zahlen sind auszumalen)
      - Mittel (Zahlen 1-9, ca. 5 Zahlen sind auszumalen)
      - Schwer (Zahlen 1-20, ca. 10 Zahlen sind auszumalen)
   b) Varianten mit Buchstaben:
      - Einfach (Buchstaben A-F, ca. 3 Buchstaben sind auszumalen)

- Mittel (Buchstaben A-O, ca. 8 Buchstaben sind auszumalen)
- Schwer (Buchstaben A-Z, ca. 13 Buchstaben sind auszumalen)

c) Eigene Zeichen verwenden und richtig/falsch bestimmen

5. Es muss entschieden werden, wie viel Prozent des Codes (100%/80%/60%/50%/30%/20%) ausgemalt werden muss, um ihn einscannen zu können.

6. Mithilfe des Buttons „Malvorlage“ wird die Malvorlage des QR-Codes generiert. Diese muss in der gedruckten Form an die Lernenden verteilt werden. Es ist wichtig, dass sie groß genug ist, damit die einzelnen Felder mit Zahlen gut lesbar sind.

7. Mithilfe des Buttons „Lösungsblatt“ wird das Lösungsblatt generiert. Im unteren Teil des Lösungsblattes stehen die richtigen und falschen Zahlen aufgelistet, damit sie zur Kontrolle bei der Vorbereitung des Arbeitsblattes benutzt werden können.

8. Zum Schluss muss noch ein Arbeitsblatt mit der entsprechenden Anzahl von Fragen (bzw. Aufgaben/Aussagen) vorbereitet werden. Hier muss beachtet werden, welche der Fragen als richtig zu beantworten sein sollen und daher ihre Nummern auszumalen sind. Im obenstehenden Beispiel-Lösungsblatt wurden z. B. die Zahlen 2, 3, 4, 7 und 9 zum Ausmalen bestimmt, dementsprechend müssen auch die Fragen mit diesen Nummern als richtig zu bezeichnen sein. Unten ist eine Beispielaufgabe aufgeführt.

Hinweise für Lernende zum Ausmalen des QR-Codes:

- Den Code sollte man mit einem dunklen Stift ausmalen. Ein schwarzer Filzstift ist optimal. Ein Bleistift funktioniert meistens nicht.
- Es ist nicht notwendig, die ganze Fläche der Kästchen auszumalen, ein dicker Punkt in der Mitte des Kästchens reicht.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

„Mal den Code“ ist ein Tool, mit dessen Hilfe die Auflösung von Quizspielen oder Arbeitsblättern interessanter und spannender gemacht werden kann. Das dazugehörige Quiz oder Arbeitsblatt (gedruckt oder online) kann beliebige deklarative Kenntnisse der Lernenden, aber auch Fertigkeiten Lese- oder Hörverstehen überprüfen.

Es muss nicht nur so einfach vorbereitet werden, wie im unten angeführten Beispiel. Man kann z. B. einer Nummer mehrere Aussagen zuordnen mit der Anweisung, dass die entsprechende Nummer nur dann zum Ausmalen ist, wenn alle der dazugehörigen Aussagen richtig sind.

Beispielübung(en)

Die Lernenden erhalten das folgende Arbeitsblatt (mit Arbeitsanweisung und neun Aussagen) und die folgende Malvorlage (inkl. Hinweise zum Ausmalen).

Arbeitsblatt:

Auf diesem Arbeitsblatt findest du neun Aussagen zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder. Entscheide, ob die einzelnen Aussagen richtig oder falsch sind. Male die Nummern der Aussagen, die richtig sind, in der Malvorlage des QR-Codes aus und vervollständige ihn dadurch. Zum Schluss scanne den fertigen QR-Code mit deinem Smartphone ein. So kommst du ans Ziel. Da wartet das Lösungswort auf dich. Wenn du es erhältst, melde dich.

1 Die Schweiz besteht aus 26 Bundesländern.
2 Die Hauptstadt von Liechtenstein heißt Vaduz.
3 Kärnten ist ein Bundesland von Österreich.
4 Der Felsen Loreley befindet sich am Rhein.
5 Der Prater wurde von Franz Josef nur für Adelige geschaffen.
6 In der Schweiz gibt es folgende vier Amtssprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch.
7 Die Mecklenburgische Seenplatte befindet sich nördlich von Berlin.
8 Die offizielle Bezeichnung des liechtensteinischen Staatswesens heißt Helvetische Republik.
9 Der Bundespräsident wird in Deutschland von der Bundesversammlung gewählt.

Malvorlage:

Hinweise zum Ausmalen des QR-Codes:

- Male den Code mit einem dunklen Stift aus. Ein schwarzer Filzstift ist optimal. Ein Bleistift funktioniert meistens nicht.
- Es ist nicht notwendig, die ganze Fläche der Kästchen auszumalen, ein dicker Punkt in der Mitte des Kästchens reicht.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- „Mal den Code“ ist leicht, intuitiv bedienbar
- dieses Tool gibt es auf Deutsch
- das Ausmalen des QR-Codes bringt Abwechslung in den Unterricht

Beschreibung des Tools von *Petra Fuková*

Mentimeter

Link: https://www.mentimeter.com

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung erforderlich (Google-ID funktioniert). Es gibt ein extra Angebot für die Lehrenden und Lernenden: einen kostenlosen Plan und zwei individuelle Pläne (Basic und Pro) oder ein Schulabonnement gegen Entgelt.

Funktionen / Instrumente des Tools

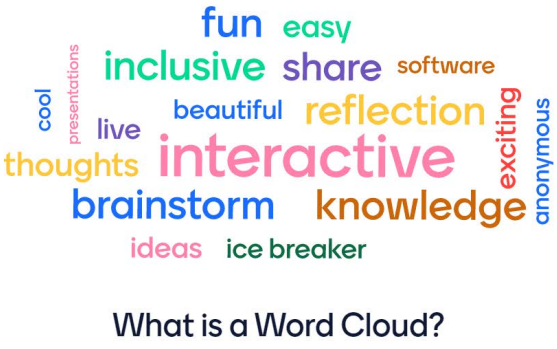
Mentimeter ist eine interaktive Präsentationssoftware. Das Ziel von Mentimeter ist die Interaktion unter den Teilnehmenden, die Gruppenveranstaltungen, das Feedback und die Bewertung im Unterricht effizienter und effektiver zu machen. Die Lernenden können Mentimeter für die Umfragen, Abstimmungen und Brainstorming sowohl synchron als auch zeit- und ortsunabhängig benutzen.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

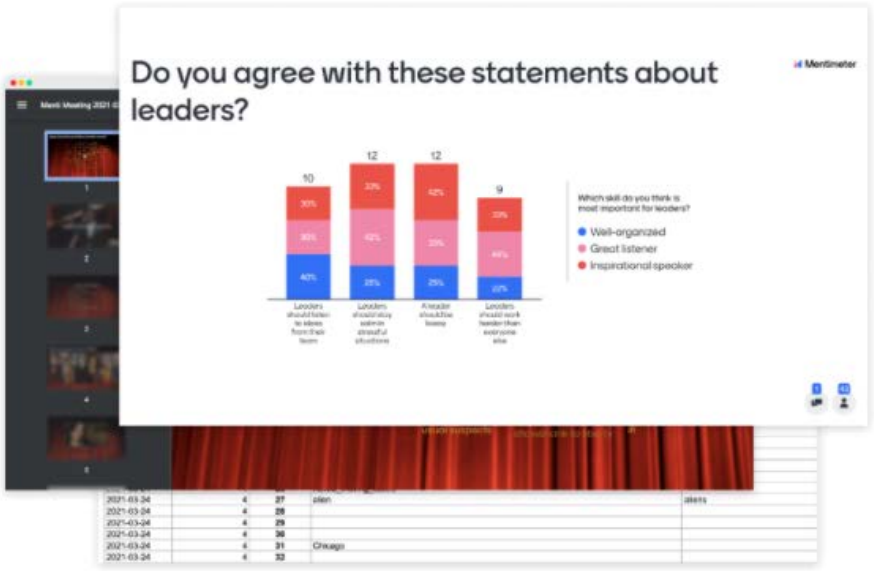
Mentimeter bietet unterschiedliche Einsatzszenarien ein: die Tools zum Einstieg in eine Diskussion, zur Abfrage von Vorwissen (Wortwolke, Open End), zu den Menitmeter-Quizzes zur Lernerfolgskontrolle und Evaluation.

Beispielübung(en)

Beispiel 1: Wortwolke zum Brainstorming



Beispiel 2: Umfrage



Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- sehr einfach in der Bedienung
- Mentimeter kann direkt im Browser verwendet werden

Nachteile

- die deutsche Sprache wird nicht unterstützt
- um mehr als Basiselementen zu benutzen braucht man einen Plan zu kaufen

Beschreibung des Tools von *Aina Būdvytytė*

miMind – Easy Mind Mapping

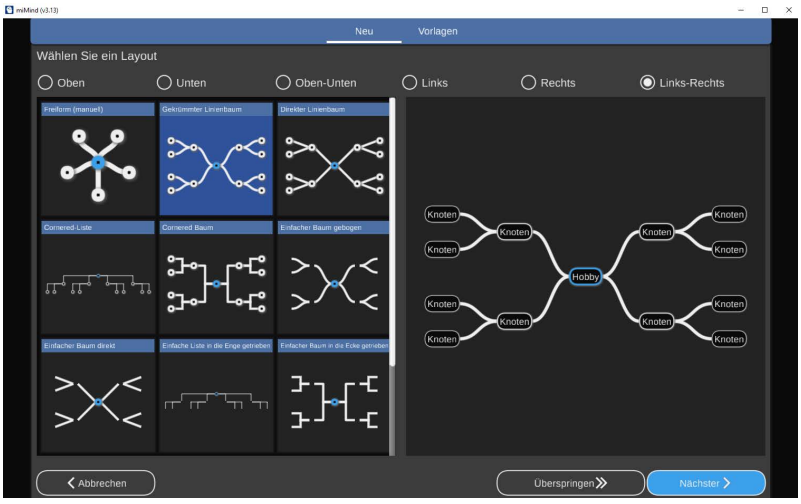
Link: https://mimind.cryptobees.com/index.html

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

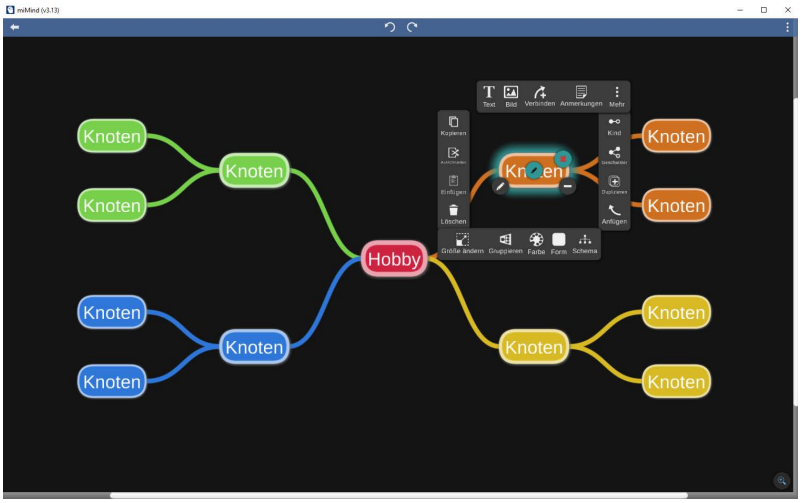
Man kann die miMind-App herunterladen, auf dem PC und auf mobilen Geräten installieren und ohne Registrierung bzw. Anmeldung nutzen. Die deutsche Sprache wird unterstützt.

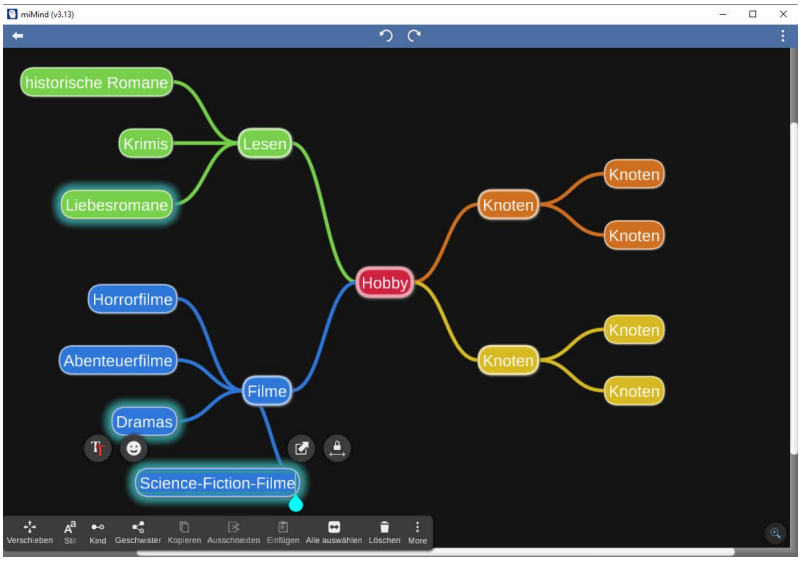
Funktionen / Instrumente des Tools

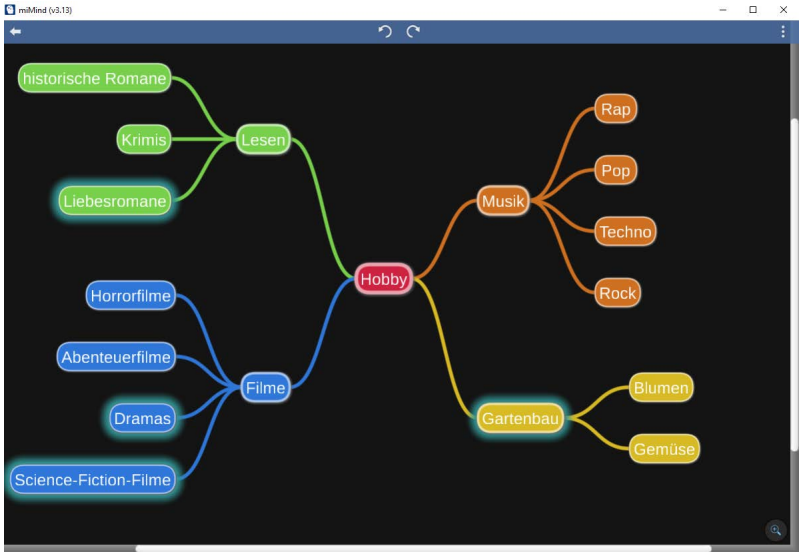
Die App eignet sich sehr gut zum Erstellen von Infografiken (Assoziogrammen und Mindmaps). Sie ist sehr intuitiv, leicht zu erstellen und leicht zu handhaben.
Die kostenfreie Version bietet ausreichend Funktionen für die Erstellung von Infografiken (in der deutschsprachigen Version als Karten bezeichnet). Die kostenpflichtige Version ist für einen Preis von 5,99 USD pro Jahr erhältlich. Kauft man die Lizenz für eine längere Zeit, gibt es Preisermäßigung (9,99 USD für 2 Jahre, 19,99 USD für 5 Jahre).
Bei der Erstellung einer neuen Karte hat man auch in der kostenfreien Version eine große Auswahl von Layout-Vorlagen, Formen und Farben:



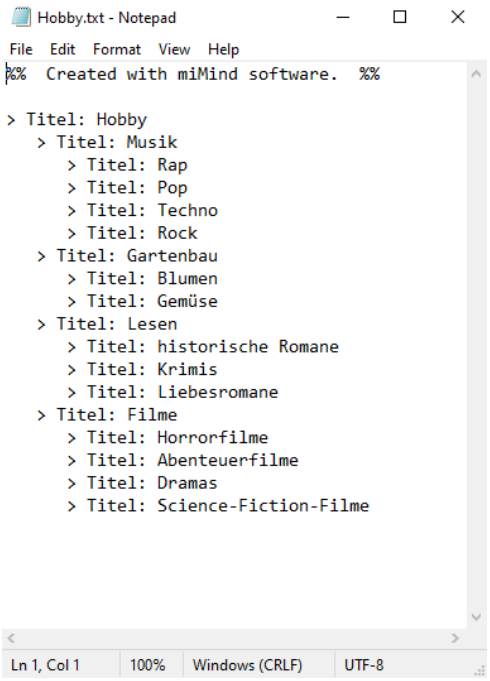
Die einzelnen Knoten der Karte lassen sich leicht bearbeiten, nach Bedarf löschen und einfügen.







Die erstellte Karte kann man in mehreren Formaten (als Bild, z.B., als JPEG, PNG, als PDF, als HTML und auch als Text) exportieren. Die letztere Option ist insbesondere dann hilfreich, wenn die Erstellung einer Mindmap als Vorbereitung auf das Schreiben eines Textes (z.B. eines Aufsatzes) gedacht ist. Der exportierte Text bietet eine Gliederung für den Aufsatz.



In der Mobilversion gibt es auch die Funktion „Teilen“, und teilen lässt sich die erstellte Karte auch in mehreren oben erwähnten Formaten.
Die Vollversion bietet die Möglichkeit, via Google Drive oder Dropbox zu synchronisieren.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- intuitiv, einfach zu verstehen und einfach zu handhaben
- leichte Überarbeitung von erstellten Dateien
- mehrere Optionen für das Teilen und exportieren von Mindmaps
- Es gibt eine Version für Mobilgeräte (Android und Apple)
- Deutsch wird unterstützt

Nachteile

- keine Möglichkeit der Zusammenarbeit von Lernenden an der geteilten Datei

Beschreibung des Tools von *Diana Šileikaitė-Kaishauri*

Miro

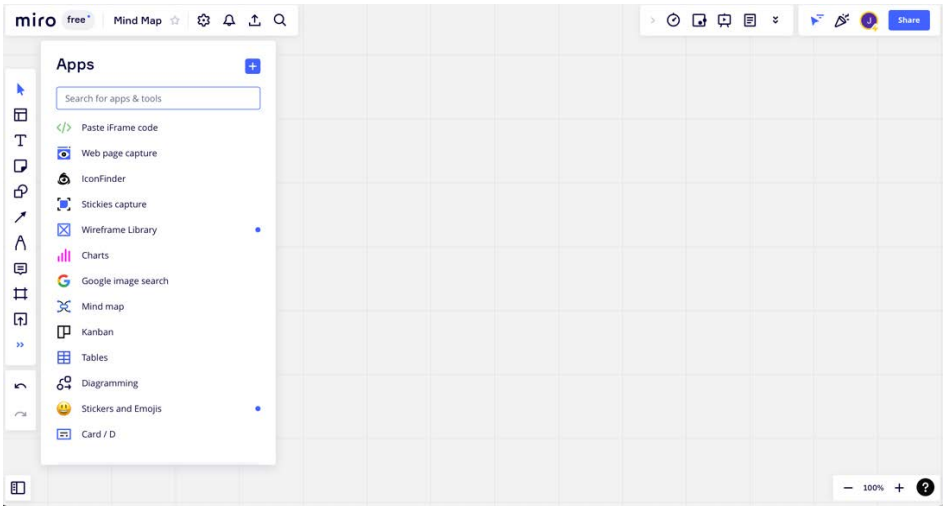
Link: www.miro.com

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

- Das Tool erfordert eine Anmeldung über E-Mail und Passwort (alternative und schnellere Möglichkeiten sind Anmeldung über Google-, Slack-, Microsoft- oder Facebook-Account bzw. Apple-ID)
- Nach der ersten Anmeldung ist es notwendig ein neues Team zu erstellen (Create a team).
- Die erstellten Tafeln (Boards) können über die Funktion Share geteilt werden.
- Der Zugang für Teammitglieder ermöglicht Anschauen, Kommentieren und Editieren, für Nichtmitglieder ist der Zugang auf Anschauen begrenzt.

Funktionen / Instrumente des Tools

Die Plattform Miro kann am besten für kooperative Aufgaben genutzt werden.
Jede Tafel (Board) funktioniert grundsätzlich als Whiteboard.



Für die Arbeit mit der Tafel gibt es in der linken Menüleiste folgende Funktionen:

- Text: Text einfügen
- Sticky Note: Notizenzettel einfügen
- Shape: Geometrische Formen einfügen
- Connection Line: Elemente der Tafel mit einer Linie verbinden
- Pen: Mit dem Kursor schreiben
- Comment: Kommentare zu Elementen einfügen

- Frame: standardisierte oder freie Maßen für die Tafel einstellen (z. B. maße für Phone, Tablett, Browser, A4 ...)
- Upload: Datei hochladen / Datei von einer Webseite übernehmen
- Paste iFrame code: Inhalte von anderen Webseiten, die Funktion Embed ermöglichen übernehmen
- Web Page Capture: Integrieren einer anderen Webseite
- Icon Finder: Ikonen suchen und übernehmen
- Stickies Capture: ermöglicht Extrahieren des Textes aus einem Bild bzw. integriert das Bild
- Wireframe Library: ermöglicht Eingliederung von weiteren Komponenten in das Menü
- Charts: Einfügen von Grafiken
- Google image search: hilft bei der Suche nach Bildern
- Mind map: erstellt eine Mindpam
- Kanban: Visualisierung von Arbeitsschritten und Arbeitsprogress mit Hilfe von Zetteln (Aufgaben, begonnene Aufgaben, erledigte Aufgaben)
- Tables: Einfügen von Tabellen
- Diagramming: Einfügen von Formen
- Stickers / Emojis: Einfügen von Emoticons und Symbolen
- Get more apps: Erweiterung des Angebots an Funktionen

Erweiterte Einstellungsmöglichkeiten

Erweiterte Einstellungsmöglichkeiten sind über das Symbol des Zahnrads im linken oberen Menü möglich.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Interaktive Tafel

Das Tool kann als interaktive Tafel benutzt werden. Es ermöglicht Integration von Wort und Bild, Graphiken, aber auch interaktiven Inhalten (Webseiten, Audio, Video, hochgeladene Dateien usw.).

Mind Map

Das Template Mind Map kann die Diskussion zu einem Thema oder einem Problem steuern bzw. dokumentieren. Die Lehrkraft kann einige Punkte der Mind Map bereits vorgeben, diese sollen als erste Denkimpulse für die eigene Arbeit der Studierenden dienen. (Beispielübung 1)

Brainwriting

Das Tool kann für mehr komplexe Sachverhalte dienen. Die farblich unterschiedlichen Zettel entwickeln jeweils eine Idee – jeder Teilnehmer der Gruppenaufgabe schreibt seine Idee auf den ersten Zettel seiner Farbe – die anderen elaborieren nach und nach diese Idee weiter. In dieser Form kann das Template z. B. zu Problemlösungsaufgaben genutzt werden oder zum kreativen Schreiben.

(Beispielübung 2). In modifizierter Form können auch bestimmte grammatische Strukturen geübt werden (z. B. Stellung der Satzglieder, Konjugation oder Deklination). (Beispielübung 3)

Kanban

Kanban eignet sich gut für unterschiedliche Sortierungs- und Strukturierungs-Übungen. Ideal für Wortschatzarbeit, eventuell auch in Verbindung mit einem Lesetext, Hörtext oder Video. (Beispielübung 4)

Diagramming

Mit Miro können unterschiedliche Flussdiagramme und Schemata erstellt werden. Diese Funktion kann zum Beispiel im Zusammenhang mit einem Lesetext, Hörtext oder Video verbunden werden. Als Diagramm lassen sich unterschiedliche Prozesse darstellen. (Kochrezept, Erstellung von einer Sache, Anleitungen usw.). Die Schemata dienen anschließend als Stützpunkte für das Sprechen über das Thema. (Beispielübung 5)

Paaar- oder Gruppenarbeit / gemeinsame Projektarbeit

Das Potenzial des Tools kann am besten für Paar- und Gruppenarbeiten genutzt werden. Besonders geeignet ist dieses Tool für Projektaufgaben. Die Lernenden können an einer gemeinsamen Aufgabe auch zeitversetzt arbeiten. Das Tool unterstützt nicht nur die Projektarbeit, sondern kann auch für die Präsentation der Arbeit genutzt werden. Je nach der Aufgabe wird unter anderem Schreiben und Sprechen geübt. Entwickelt werden aber auch viele außersprachliche Kompetenzen. (Beispielübung 6)

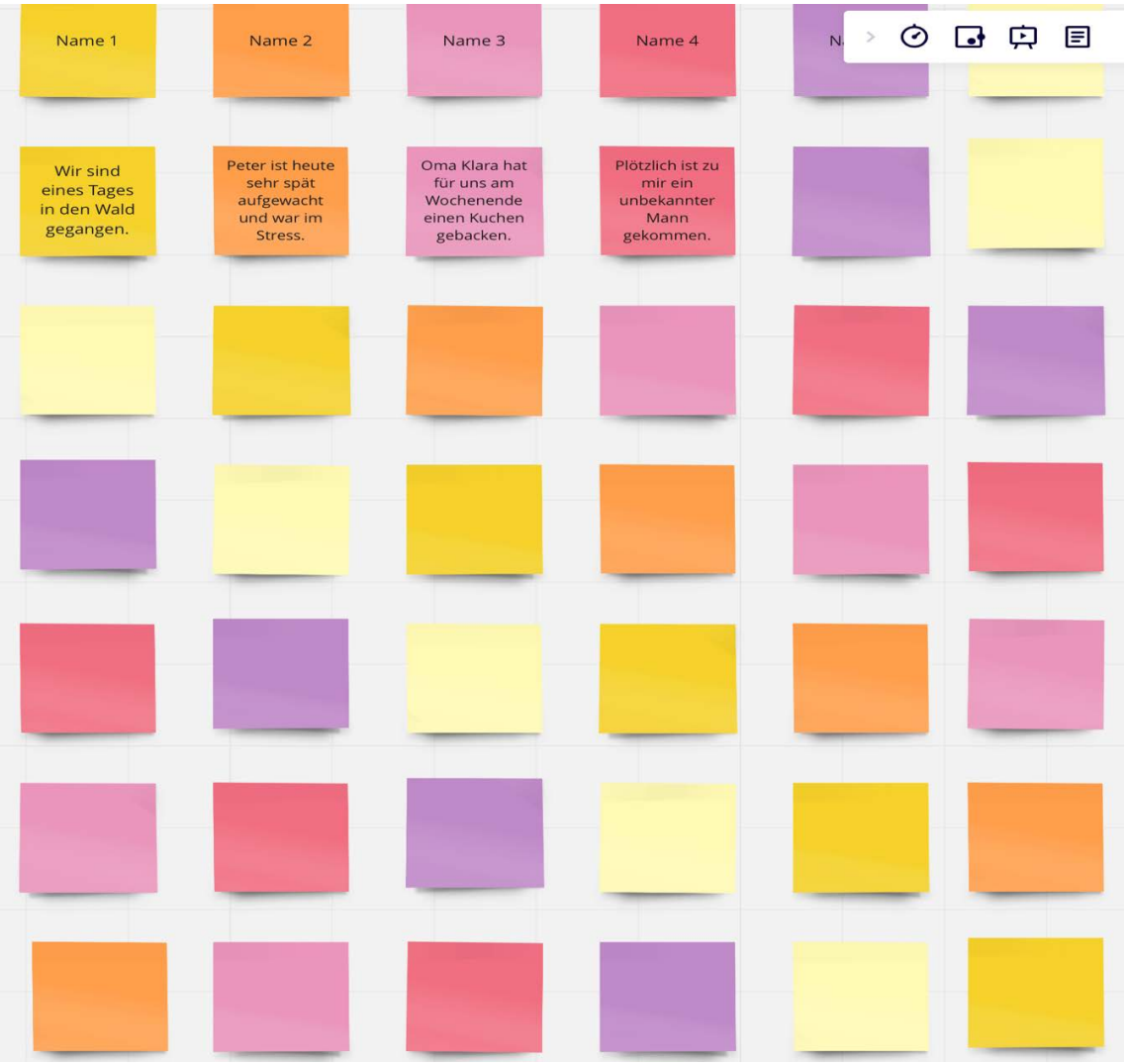
Beispielübungen

Beispielübung 1 (Template: Mind Map)

Was alles gehört zum gesunden Lebensstil? Erstellen Sie zusammen eine Mindmap und diskutieren Sie über die Punkte, die Ihnen zu diesem Thema einfallen.

Beispielübung 2 (Template Brainwriting)

Schreiben Sie kurze Minigeschichten. Am Anfang schreibt jeder einen oder zwei Sätze auf dem ersten Zettel seiner Farbe. Die anderen setzen die Geschichte fort. Jeder schreibt nur in seiner Spalte. Für jede Geschichte gibt es eine andere Farbe. Welche der Geschichten wird die beste sein?

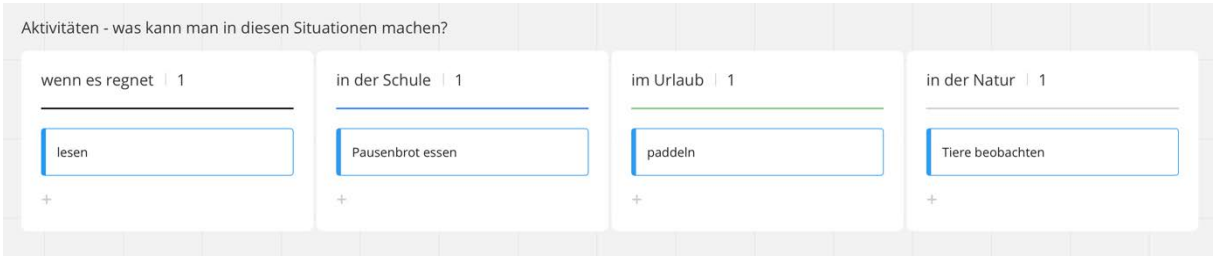


Beispielübung 3 (Template: Brainwriting)

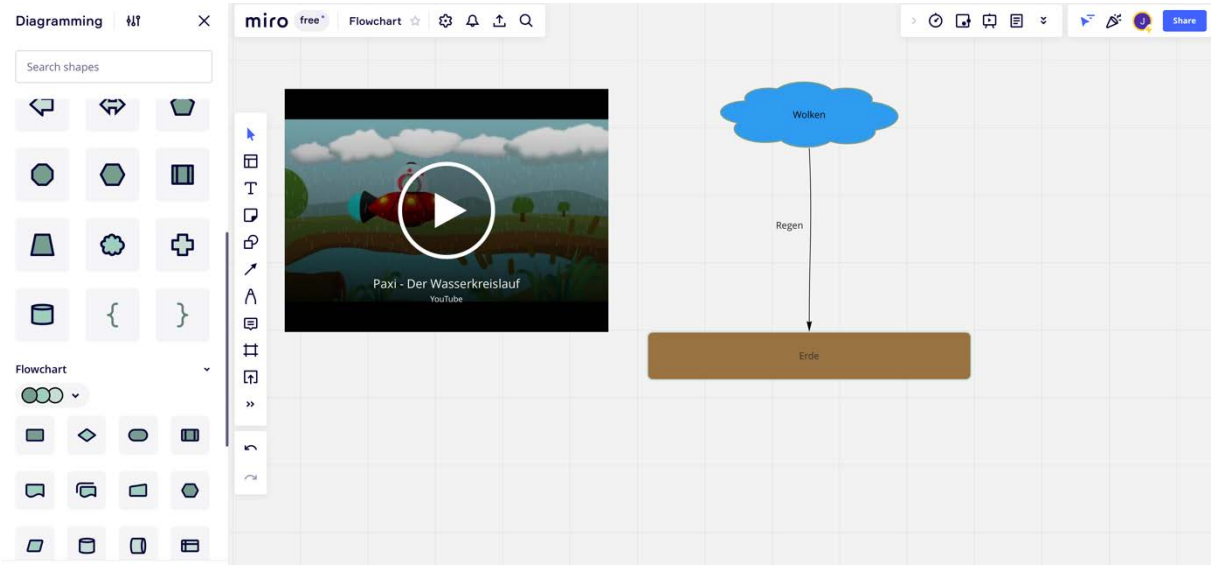
Verrückte Sätze: Schreiben Sie zuerst für jede Spalte einen Satz. Lesen Sie dann die Sätze diagonal – jede Farbe ist ein anderer Satz. Einige der diagonalen Sätze müssen Sie grammatisch korrigieren. Welcher Satz war der verrückteste?

Beispielübung 4 (Template Kanban)

Suchen Sie Beispiele für Aktivitäten in folgenden Situationen. Ergänzen Sie die Spalten.



Beispielübung 5 (Flowchart / Diagramming)
Schauen Sie sich das YouTube-Video zum Thema Wasserkreislauf. Erstellen Sie ein Diagramm zum Kreislauf des Wassers. Präsentieren Sie das Diagramm in der Klasse.



Beispielübung 6
Projekt: Unser Zoo: Planen Sie in Kleingruppen ein Zoo. Stellen verschiedene Tierpavillons zusammen. Zeichnen Sie in Miro eine Karte des Zoos. Vergessen Sie nicht die Grundbeschreibungen der Tiere sowie unterschiedliche Einrichtungen oder Attraktionen für Ihre Besucher. Präsentieren Sie Ihren Zoo in der Klasse.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- Das Tool integriert unterschiedliche Apps und weiteren Funktionen, es ist eine visuelle Hilfe insbesondere für kooperative Aufgaben.
- Man kann fertige Vorlagen auch von anderen Nutzern verwenden und diese für den Unterricht anpassen.

Nachteile

- Um an erstellten Tafeln (Boards) mitarbeiten zu können ist eine Teammitgliedschaft notwendig.
- In der kostenfreien Version können maximal 3 Tafeln erstellt werden.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Stormboard: https://stormboard.com/home
- Collaboard: https://www.collaboard.app

- Microsoft Whiteboard: https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app
- Ziteboard: https://ziteboard.com
- Limnu: https://limnu.com
- MURAL: https://www.mural.co
- Sketchboard: https://sketchboard.io
- AWW: http://awwapp.com
- Whiteboard Fox: https://r2.whiteboardfox.com

Beschreibung des Tools von *Ján Demčišák*

Nuudel

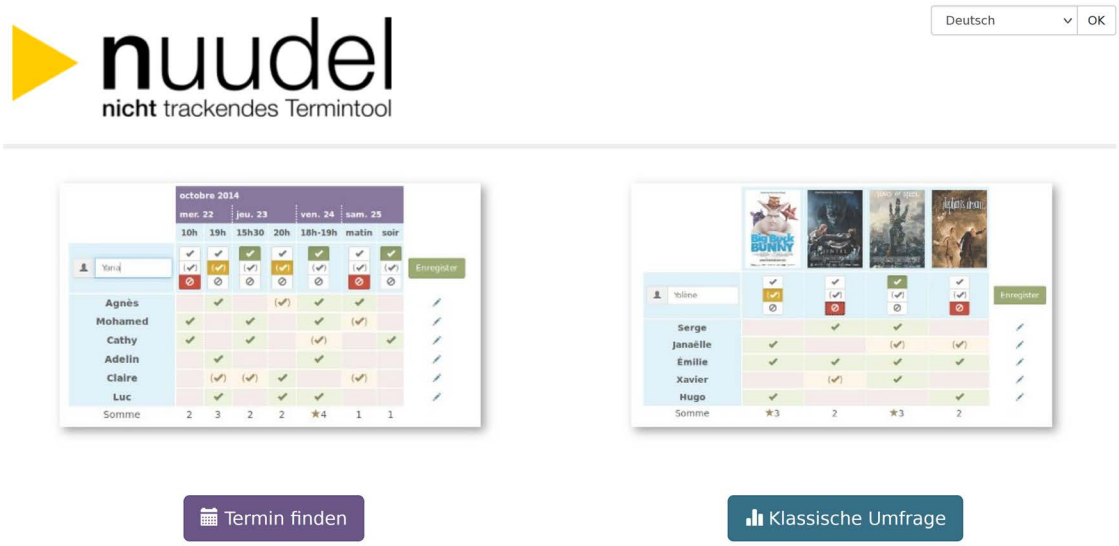
Link: https://nuudel.digitalcourage.de/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung ist nicht erforderlich und das Tool ist kostenlos. Es wird auch kein User-Tracking betrieben – d. h., es wird nur das gespeichert, was die Teilnehmenden selbst in die Formulare eintragen.

Funktionen / Instrumente des Tools

Bei dieser App handelt es sich um ein Termin- und Umfragetool:



Das Termintool funktioniert genauso wie die anderen Tools dieser Art (etwa Doodle): Man gibt den Titel für die Umfrage an und im zweiten Schritt macht man Terminvorschläge, wobei mindestens zwei alternative Zeitpunkte vorgeschlagen werden müssen (am gleichen Tag oder an verschiedenen Tagen).
Das Umfragetool ist sehr einfach: Es kann im Prinzip nur eine einzige Frage mit beliebiger Zahl von Antwortoptionen gestellt werden:

Die möglichen Antwortoptionen können ein Text, ein Bild oder ein Link sein.
Sowohl bei dem Termin- als auch bei dem Umfragetool kann man auch das Datum bestimmen, wann die Umfrage nach der Abstimmung gelöscht werden soll. Wird kein Datum angegeben, wird die Umfrage 180 Tage nach dem letzten Termin der Abstimmung automatisch gelöscht.
Man kann sich seine eigenen Umfragen per E-Mail schicken lassen.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Da das Tool sehr einfach ist, sind seine Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht eher begrenzt: Man kann es für Terminabsprachen mit den Lernenden (oder auch mit ihren Eltern) einsetzen, für die Evaluation des Unterrichts o. ä., eventuell auch für den Einstieg in ein Thema, für Abstimmungen nach einer Diskussion, für das Sammeln für Meinungen u. a.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- kostenfrei
- sehr einfach und benutzerfreundlich

Nachteile

- Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht eher begrenzt

Beschreibung des Tools von *Virginija Masiulionytė*

Padlet

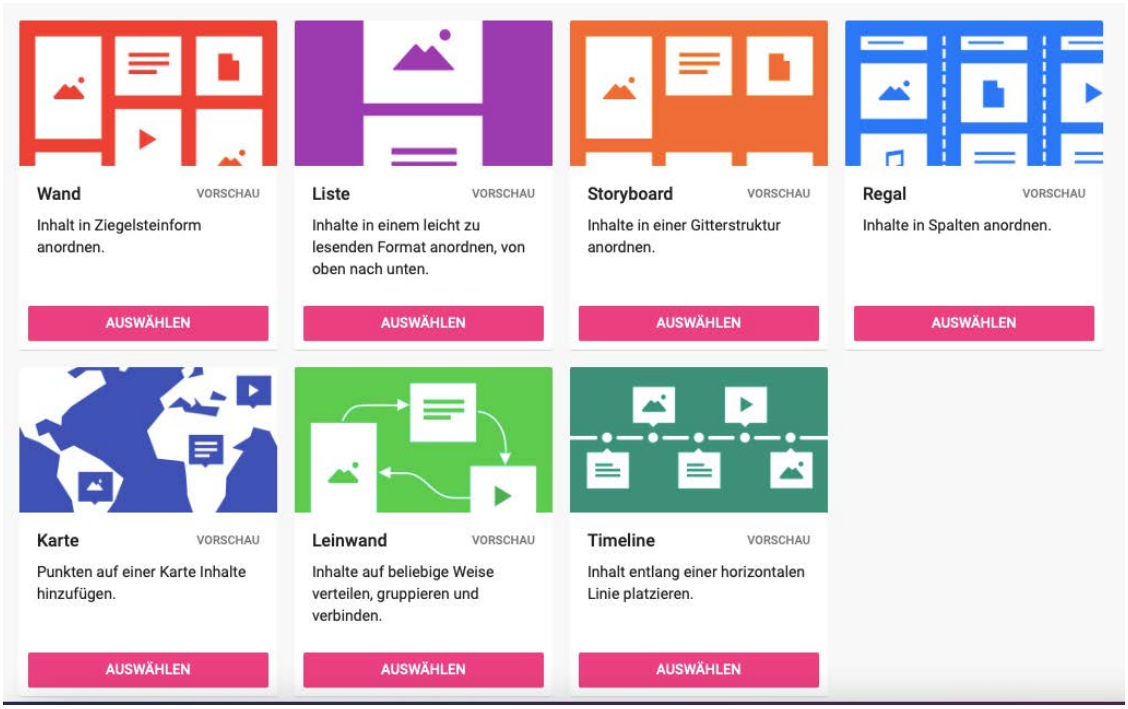
Link: https://padlet.com

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Zur Erstellung eines Padlets ist Anmeldung notwendig, man bekommt dann kostenloses Konto mit eigenem Dashboard.

Funktionen / Instrumente des Tools

Das Tool dient als digitale Pinnwand im Unterricht, wenn man onlinebasiert im Unterricht arbeiten möchte.
Padlet dient zum kreativen Austausch im Unterricht.
Nach der Anmeldung kann man eigene Padlets erstellen. Zur Auswahl gibt es mehrere Möglichkeiten auf Grund von vordefinierten Schemata mit speziellen Funktionen (siehe Abbildung):



Das Lay-out passt man in dem jeweiligen Padlet an, je nach der Funktion des konkreten Padlets.
Die einzelnen Beiträge / Padlets kann man von den Schülern kommentieren lassen (Funktion „Kommentieren“).
Bei jedem Padlet gibt es Link, auf dem Padlet aufgerufen werden kann.

Bei der Option „Weiter“ kommt man zum Datenschutz und entscheidet, ob mein Padlet nur von mir gesehen werden kann, passwortgeschützt, geheim oder öffentlich sein soll.
Wenn die Schüler selber Beiträge verfassen sollten, wählt man die Option „Alle mit Zugriff“, damit sie die Berechtigung haben, mit dem Padlet arbeiten zu können.
Die Arbeit mit dem konkreten Padlet läuft dann intuitiv, es gibt zahlreiche Möglichkeiten zur Kreierung der Beiträge. Die einzelnen Beiträge / Haftnotizen kann man einem zusätzlichen Text ergänzen und unterschiedliche Elemente eintragen wie Links, Dokumente, Bilder, Fotos, Videos, Kartenausschnitte usw., je nach dem Zweck des Padlets im Unterricht.

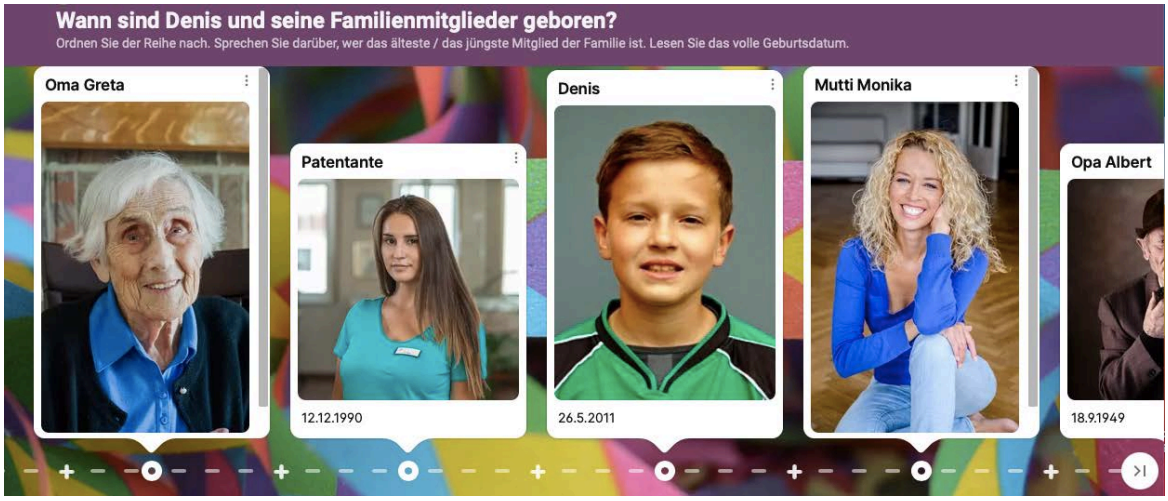
Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Padlets als digitale Pinnwand können je nach dem vordefinierten Schema zur Entwicklung aller Fertigkeiten dienen. Die Padlets können als Hilfe beim Sprechen (Beschreiben, einen Prozess in richtige Reihenfolge bringen, usw.) eingesetzt werden, zum Hörverständnis (Videos, Filmausschnitte ansehen und besprechen), beim Leseverständnis (Text wird in kleineren Textteilen bearbeitet) und beim Schreiben (Textproduktion) behilflich sein.
Das Tool kann auch zur Einübung der Grammatik und Syntax verwendet werden, oder zur Vermittlung landeskundlicher Informationen.

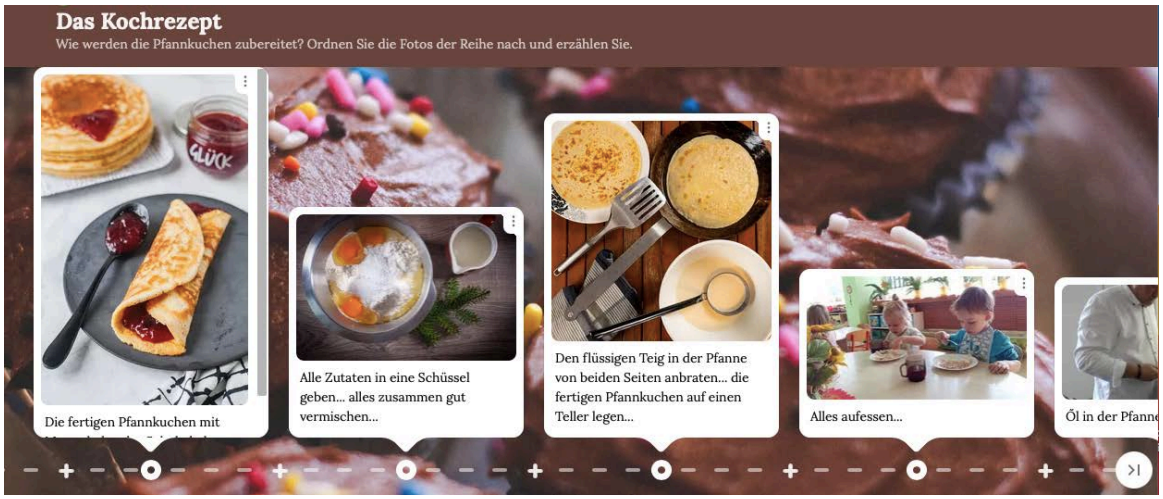
Beispielübungen

In einem Padlet kann man mehrere Spracherscheinungen auf einmal und spielerisch üben.

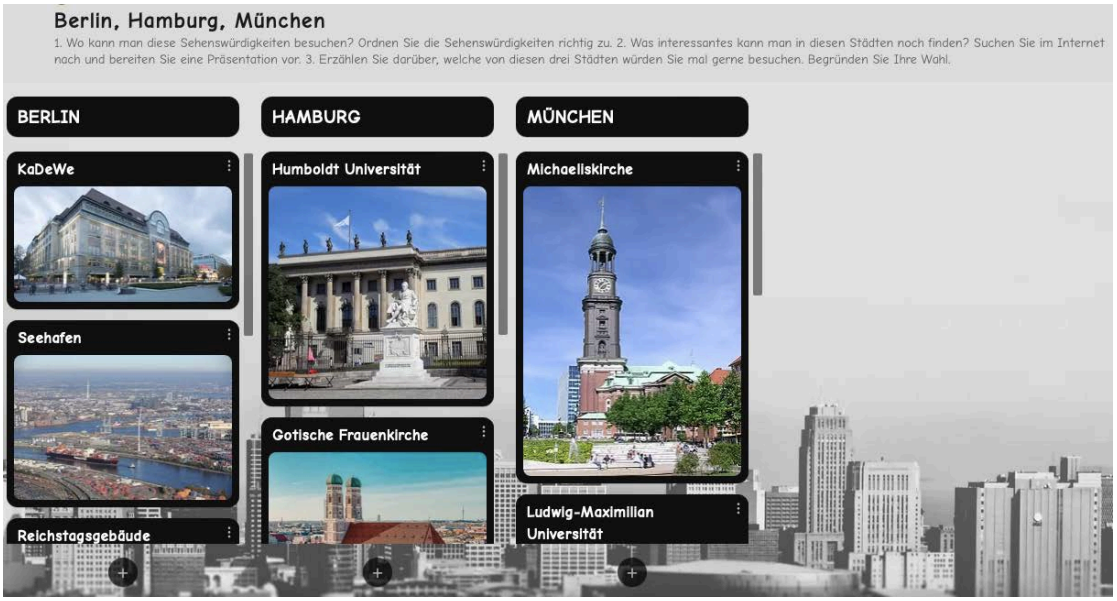
- Z.B. Grammatik (Numeralien, Ordnungszahlen, Datum), Fertigkeit Sprechen, das Thema / Wortschatz zum Thema Familienmitglieder:



- Bei der Prozessbeschreibung (ein Kochrezept, die einzelnen Schritte in richtige Reihenfolge bringen) kann man eben auch Passivbildung üben, indem die einzelnen Schritte in passivische Konstruktionen umgeformt werden:



- Vermittlung landeskundlicher Informationen:



- Man kann mit den Bildern sehr anschaulich auch speziellen Fachwortschatz üben, wie z.B. die Vorbereitung vor dem Flug - den Prozess der Abfertigung am Flughafen beschreiben:

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- als digitale Pinnwand hat Padlet viele Möglichkeiten zum Einsatz im Unterricht,
- es unterstützt problemorientiertes Lernen,
- das Tool dient zum kreativen Austausch im Unterricht.

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Dashboard (Google Tools): https://myaccount.google.com/dashboard?hl=en

Beschreibung des Tools von *Monika Horváček Banášová*

Picker Wheel

Link: https://pickerwheel.com/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

- Das Tool kann direkt ohne Anmeldung genutzt werden.
- Anmeldungsmöglichkeiten: über E-Mail und Passwort, Google-Account oder Facebook-Account
- Die Anmeldung ermöglicht Speicherung und Verwaltung der Picker-Wheel-Projekte. Picker-Wheel kann aber auch ohne Anmeldung mit allen Settings geteilt werden, was auch zukünftige Anpassung und Änderungen ermöglicht.
- Fertige Pickerwheels sind über einen Link (Funktion Share) bzw. über die Funktion Embed Wheel zugänglich.

Funktionen / Instrumente des Tools

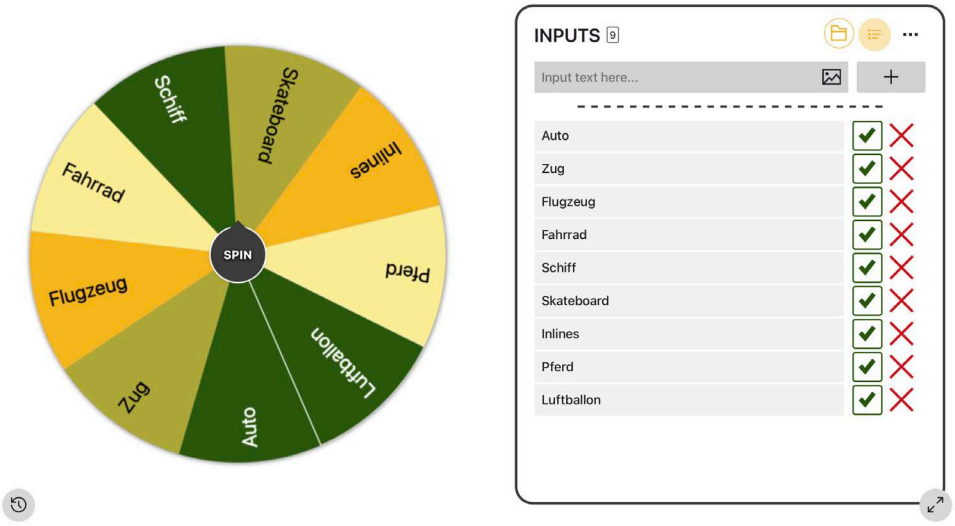
Das Tool funktioniert als Zufallsgenerator. Es ermöglicht eine zufällige (auch wiederholte) Wahl aus einer selbst definierten Menge an Möglichkeiten. Es gibt folgende Optionen:

- Picker Wheel: Auswahl aus vordefinierten Wörtern/Sätzen
- Team Picker Wheel: Zufällige Eingliederung von Personen in bestimmte Gruppen/Teams
- Yes No Picker Wheel: Zufällige Ja/Nein-Entscheidungen (weniger geeignet für den Unterricht)
- Number Picker Wheel: Zufallsgenerator für Zahlen in einem definierten Bereich (von – bis)
- Letter Picker Wheel: Zufallsgenerator für Buchstaben des Alphabets
- Image Picker Wheel: Zufallsgenerator für Bilder

Das einfache Picker Wheel kann auch eine Mischung aus Wörtern/Sätzen und Bildern sein.

Erstellung eines Picker Wheels

Die einzelnen Optionen werden unter INPUTS eingefügt und mit der Eingabetaste bzw. dem Symbol bestätigt.



Das Bild kann unter der Ikone des Bildes (Symbol:) hochgeladen werden. Unter View/Add List (Symbol) kann die Liste der Optionen auch einfach mit Copy/Paste eingefügt werden.

Unter der Ikone More (Symbol ⋯) sind erweiterte Einstellungen zu finden. Das erstellte Picker-wheel wird mit der Ikone Share freigeschaltet. Dabei kann man wählen, ob der kreierte Link nur die Optionen (Inputs) enthalten soll oder ob alle Einstellungen (Settings) mit dem Link verbunden werden sollen. Die zweite Möglichkeit kann im Falle von späteren Änderungen des Picker Wheels nützlich sein, wenn man kein Picker Wheel-Konto einrichten will. Das Picker Wheel wird mit dem Klicken auf SPIN aktiviert.

In der Video Gallery sind mehrere Instruktionsvideos für die Erstellung und unterschiedlichen Einstellungen von Picker Wheels zu finden: https://pickerwheel.com/video-gallery/

Erweiterte Einstellungsmöglichkeiten und Tool Settings

Erweiterte Einstellungen sind über das Symbol ⋯ abrufbar.

- Open Title Section: Ermöglicht die Eingabe des Titels/Namens für das erstellte Picker Wheel
- Enable Weight: Zu einzelnen Optionen können Punktezahlen zugeordnet werden.
- Shuffle: Mischt die Reihenfolge der eingetragenen Optionen.
- Enable All Inputs: Die einzelnen eingetragenen Optionen können einzeln deaktiviert werden. Mit Enable All Inputs können alle Optionen gleichzeitig aktiviert werden.
- Reset All Counts: Der Zähler des Zufallsgenerators kann auf Null zurückgesetzt werden.
- Remove All Inpunts: Alle Optionen werden gelöscht.

Unter *Tool Settings* (in der Sektion unter der Input-Eingabe) kann man für jedes Picker Wheel folgende Einstellungen vornehmen:

- Spin Behavior: Hierzu zählen: Schnelligkeit und Dauer des Raddrehens, manuelles Anhalten und zufällige Ausgangsposition. Bei der höchsten Schnelligkeit kommt es zum Verstecken der Optionen (sog. Mystery Spin).
- Confetti & Sound: Einstellung der Animation und des Tons
- Tool Colors: Wahl eines Farb-Schemas
- Background Color: Wahl der Hintergrundfarbe

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Das Tool eignet sich vorwiegend zur Einübung oder Wiederholung des Wortschatzes und unterschiedlicher Sprachstrukturen (Lexik und Grammatik). Das Wiederholen von einigen Optionen kann zur Automatisierung der Sprachstrukturen beitragen. Darüber hinaus lassen sich aber auch die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben mit diesem Tool entwickeln. In dieser Hinsicht bietet das scheinbar einfache Tool unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten im Unterricht.
Spezifische Einsatzmöglichkeiten:

- Das *Team Picker Wheel* kann für die Einteilung der Lernenden in Gruppen genutzt werden. Dabei kann auch das Geschlecht der Teilnehmer proportional vertreten werden.
- Mit *Number Picker Wheel* können Zahlwörter eingeübt werden.
- *Letter Picker Wheel* kann bei verschiedenen Buchstaben-Spielen verwendet werden.
- Bei mündlichen Prüfungen kann das Picker Wheel als Zufallsgenerator für zu beantwortende Fragen genutzt werden.

Beispielübungen

Beispielübung 1

Was kannst du mit dem Körperteil machen?
Mit … kann ich …

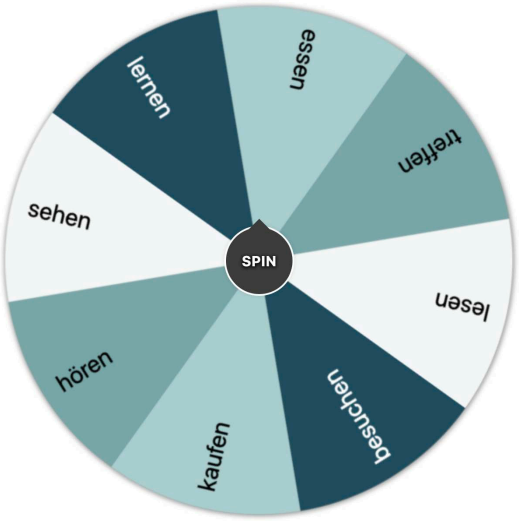
Anmerkung: Die einfache Variante dieser Übung könnte lauten: *Wie heißt das Körperteil?* Mehr geeignet sind jedoch Fragestellungen und Optionen, die mehre/alternative Antworten ermöglichen. Z. B. *mit den Beinen kann ich hüpfen/laufen/rennen/knien* usw.
Diese Art der Übung kann auch mit einem Übungsblatt verbunden werden – die Lernenden haben vor sich Wörter, Sätze usw., die sie mit dem gezeigten Wort verbinden können (z. B. Verben mit Substantiven, Antonyme, Synonyme, Adjektive zu Substantiven usw.)

Beispielübung 2

Was hat Max gestern gemacht? Drehe das Glücksrad und ergänze den Satz.

Max hat gestern _____

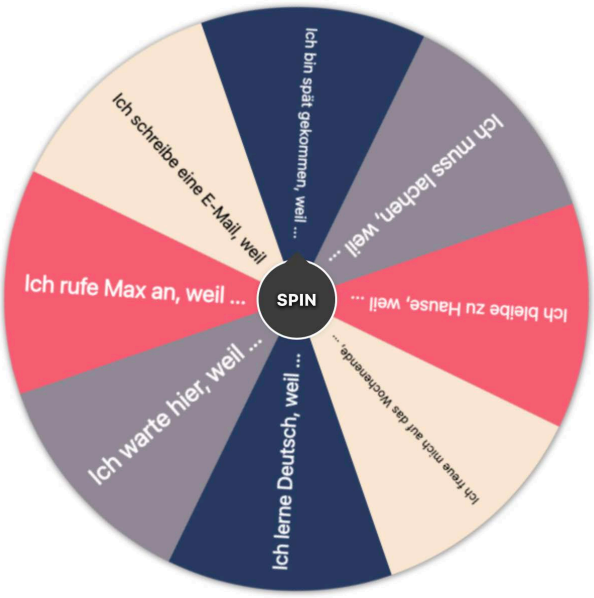
Zum Beispiel: kaufen → Max hat gestern Kartoffeln gekauft.



Anmerkung: Bei dieser Übung wird nur das Verb von dem Glücksrad bestimmt, das andere Wort müssen die Lernenden allein finden. Die Lehrkraft kann jedoch diese Übung auch dadurch erleichtern, dass den Lernenden geeignete Wörter zur Auswahl angeboten werden.

Beispielübung 3

Ergänze den Satz.



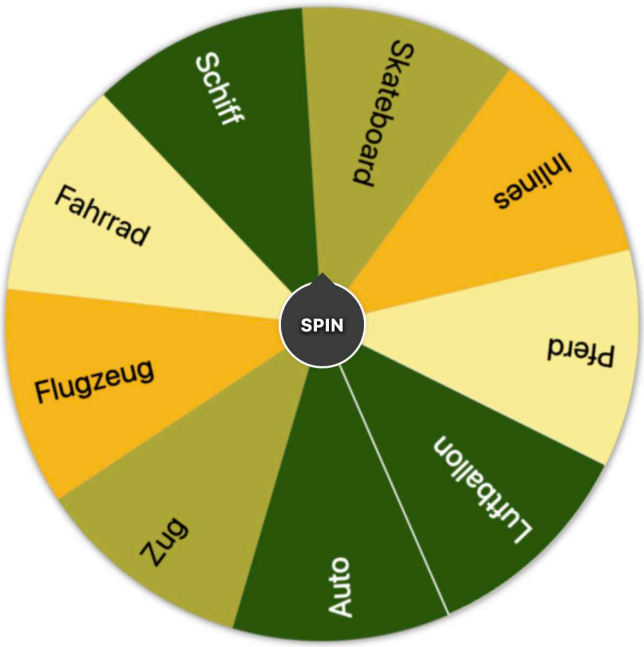
Beispielübung 4

Ihr habt zu Hause 5 Zutaten, die euch das Glücksrad zugeteilt hat. Was könnte man mit diesen Zutaten zubereiten? Findet mehrere Möglichkeiten. Was müsste man vielleicht noch kaufen?

Anmerkung: Arbeit in Kleingruppen. Jede Gruppe dreht das Glücksrad 5-mal. Für die Einteilung in Gruppen kann das Team Picker Wheel genutzt werden.

Beispielübung 5

Diskutiert in Kleingruppen über Vor- und Nachteile von zwei gewählten Bewegungsmöglichkeiten, die euch das Glücksrad zugeteilt hat.



Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- kostenfrei, keine Registrierung notwendig

Nachteile

- bei bestimmten Übungsformen (vor allem reine Wortschatzarbeit bzw. feste Strukturen) können die Übungen zu Drillübungen werden.
- man kann nicht wiederholte Auswahl der Optionen verhindern (aus diesem Grund sollen die Übungen unterschiedliche Reaktionen auf die gewählte Option ermöglichen

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Spinner Wheel: https://spinnerwheel.com
- Wheel Decide: https://wheeldecide.com

Beschreibung des Tools von *Ján Demčišák*

PollEverywhere

Link: https://www.polleverywhere.com/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

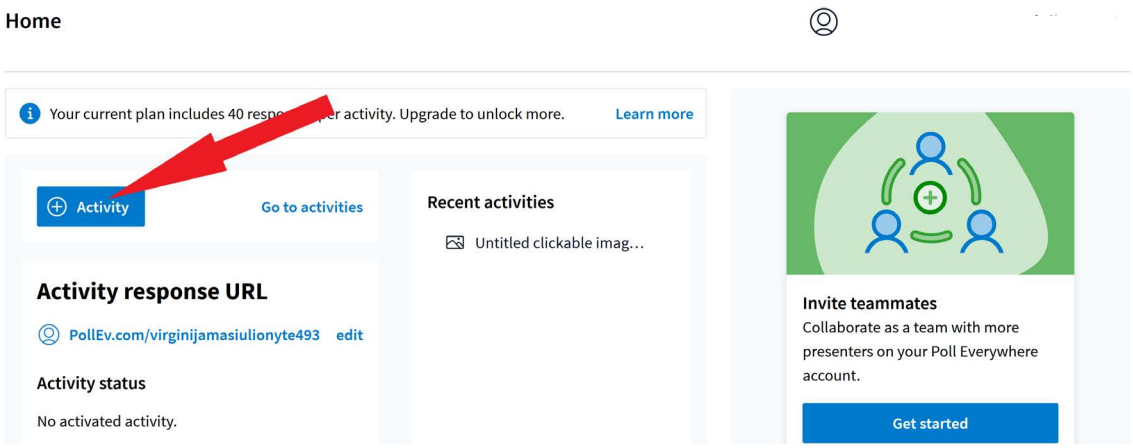
Anmeldung ist erforderlich (Google-ID funktioniert). Je nach den Bedürfnissen kann man unter fünf möglichen Lizenzversionen wählen, wobei die eine Version kostenfrei ist.

Funktionen / Instrumente des Tools

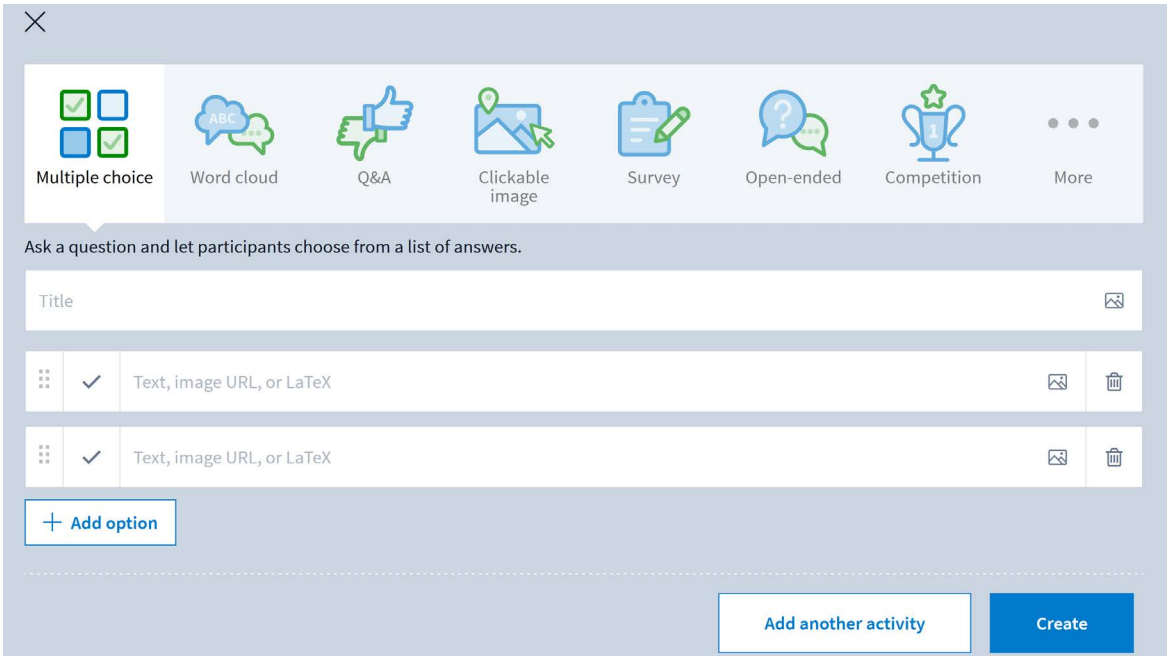
Bei dieser App handelt es sich um Abstimmungssystem, das im Unterricht und bei der Präsentation eingesetzt werden kann. PollEverywhere lässt sich in andere Apps integrieren:

Ein Abstimmungssystem erlaubt eine Frage bzw. Fragen zu stellen, mögliche Antworten vorzugeben, die abgegebenen Antworten elektronisch zu erfassen und die Ergebnisse in einer digitalen Präsentation zu zeigen. Durch gezielte Fragen und Zusammenfassung von Ergebnissen kann man die Lernenden zu einer aktiveren Teilnahme am Unterricht motivierten. Da die Ergebnisse in realer Zeit, d. h. live, angezeigt werden, kann die Lehrkraft eine mögliche Diskussion initiieren und gezielt lenken.

Um eine Umfrage zu erstellen, muss unter auf Home auf Activity drücken:



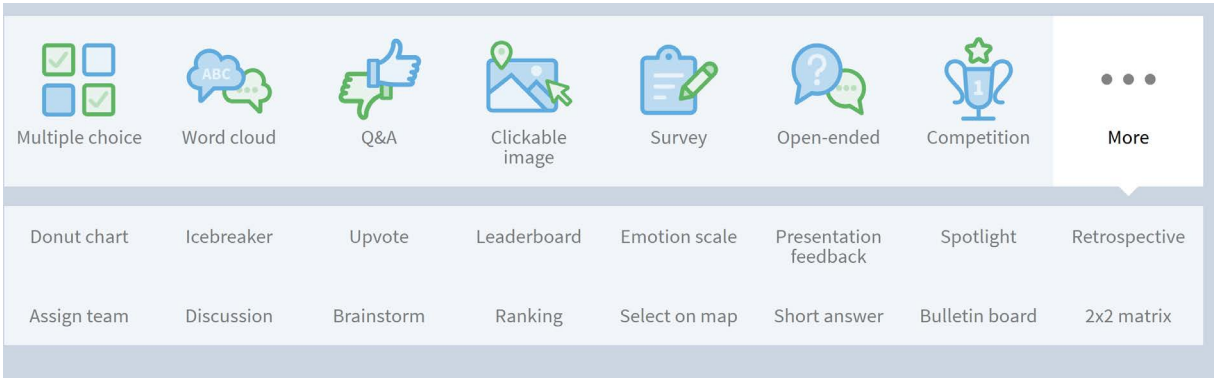
Dabei kann man die folgenden Fragetypen wählen:



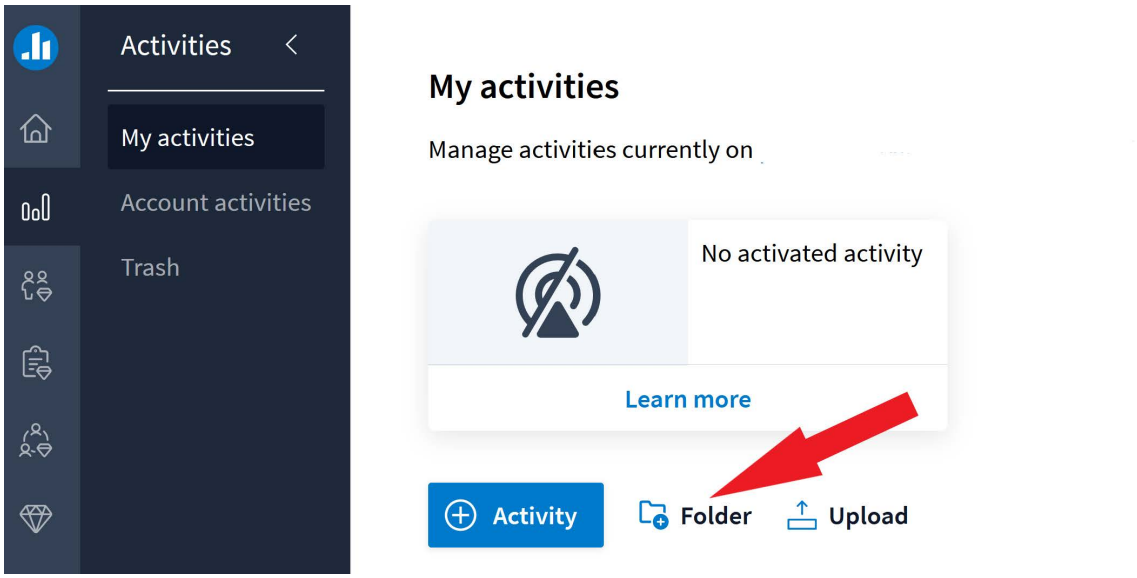
1) **Multiple Choice**: die Teilnehmenden können unter mehreren Antwort-Optionen wählen;
2) **Word Cloud**: die abgegebenen Antworten werden in Form einer Wortwolke visualisiert;
3) **Q&A**: Die Lernenden beantworten eine Frage und können dann über die Antworten der anderen abstimmen. Dieser Fragentyp eignet sich gut, wenn man zu einem Konsens kommen will;
4) **Clickable Image**: Ein Bild kann gewählt bzw. hochgeladen werden und die Teilnehmenden können beliebige Stellen des Bildes anklicken;
5) **Survey**: Man kann eine Serie von Fragen stellen, die die Teilnehmenden in ihrem eigenen Tempo beantworten;

6) **Open-Ended**: eine Frage mit einer offenen Kurzantwort;
7) **Competition**: Man kann eine Serie von Fragen erstellen und die Teilnehmenden gegeneinander antreten lassen, wer am schnellsten die Fragen beantwortet.

Unter **More** gibt es noch mehr mögliche Fragentypen mit vorgegebenen Fragen (allerdings nur auf Englisch, man kann sie aber durch die eigenen ersetzen):



Die erstellten Umfragen kann man unter Activities in einem oder mehreren Ordnern zusammenfassen.



Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- mit der kostenfreien Version kann man beliebig viele Umfragen erstellen;
- viele Optionen bei den Fragentypen.

Nachteile

- nur die englische Sprache;
- die Teilnehmenden kann man nur in den kostenpflichtigen Versionen registrieren und ihre Aktivitäten erfassen, genauso wie Berichte darüber einsehen.

Beschreibung des Tools von *Virginija Masiulionytė*

QRCode Monkey

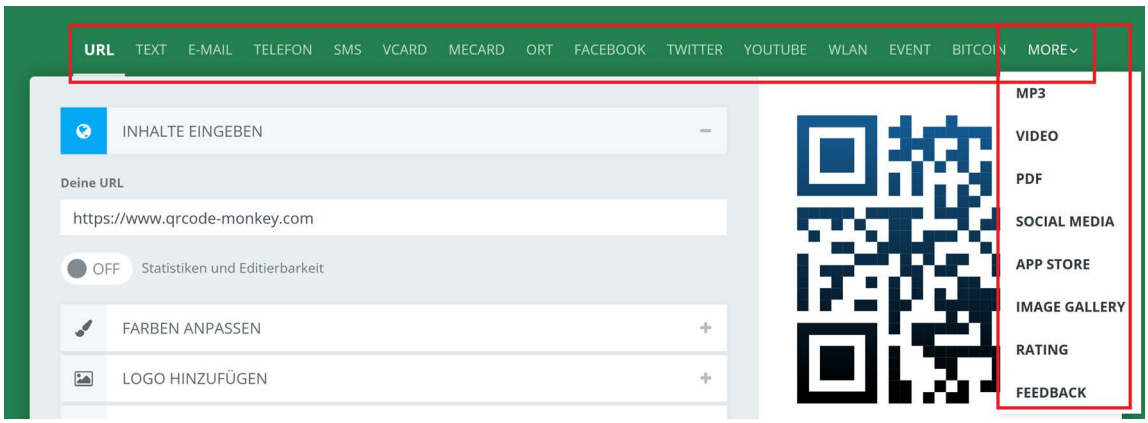
Link: https://www.qrcode-monkey.com/de/#url

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Die App kann man ohne Anmeldung verwenden. Die erstellten QR-Codes für URL, Text, E-Mail usw. sind kostenfrei und haben eine unbegrenzte Lebenszeit. Die Datentypen MP3, Video, PDF, Social Media und einige mehr (unter „More“ – siehe unten) erfordern aber eine Registrierung und sind kostenpflichtig.

Funktionen / Instrumente des Tools

Mit Hilfe dieser App kann man QR-Codes mit Logo, Farbe und weiteren Merkmalen generieren. QR-Codes erlauben eine Verlinkung zwischen Inhalten in unterschiedlichen Medienformen. z. B. zwischen einem auf Papier gedruckten Plakat und Online-Inhalten.
Man kann QR-Codes für folgende Datentypen erstellen:



Die QR-Codes können entweder mit der Kamera-App oder mit anderen dafür geeigneten Apps gescannt werden.
Wie sich aus der Beschreibung auf der Webseite ergibt, kann man einen individuellen QR-Code in vier einfachen Schritten generieren:

1. QR-Code-Inhalt angeben
2. Design individualisieren
3. QR-Code generieren
4. QR-Code downloaden

Diese Schritte werden auch in einer Videoanleitung erklärt:
https://www.youtube.com/watch?v=D1PRTVg2R0w&ab_channel=SebastianStoll

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Im Unterricht kann die Lehrkraft mit Hilfe von QR-Codes gedruckte Materialien durch audiovisuelle Inhalte (z. B. Youtube-Videos) ergänzen, oder die Lernenden können selbst QR-Codes verwenden, wenn sie etwa eine Präsentation vorbereiten müssen oder in einem Projekt mitmachen. Außerhalb des Klassenzimmers lassen sich QR-Codes zur Erkundung von bestimmten Gegenden oder von Sehenswürdigkeiten einsetzen.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- benutzerfreundlich
- hohe Auflösung der QR Codes
- umfangreiche Design-Möglichkeiten
- zahlreiche Datentypen

Nachteile

- grundsätzlich eine einzige Funktion – Verlinkung von Inhalten
- der Einsatz hängt von der Kreativität der Lehrkraft ab

Beschreibung des Tools von *Virginija Masiulionytė*

Scrumblr

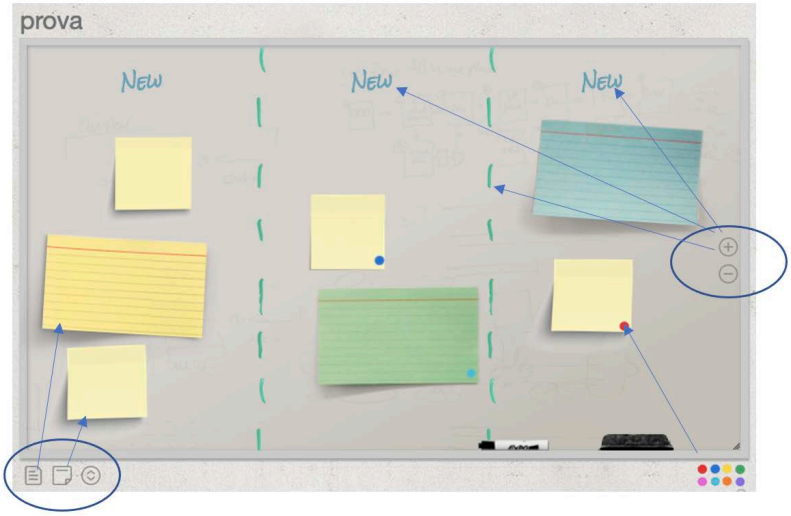
Link: http://www.scrumblr.ca

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Dieses digitale Tool ist ohne Registrierung zugänglich und äußerst benutzerfreundlich. Man gibt seinen Namen (oder Spitznamen/Gruppennamen/...) in das Feld ein und erstellt unter diesem Namen seine eigene Pinnwand, die mit anderen geteilt werden kann. Der Zugriff erfolgt nur über einen Link.

Funktionen / Instrumente des Tools

Scrumblr ist eine virtuelle Pinnwand, die für ein kollaboratives Lernen geeignet ist. Es gibt zwei Möglichkeiten, dem Whiteboard Sachen hinzufügen. Die eine findet sich auf der rechten Seite und erlaubt dem Lehrer die Strukturierung der Pinnwand je nach dem Bedarf, die andere ist unten links, wobei nach dem Anklicken ein Karteikärtchen erscheint, das in entsprechenden Bereich der Pinnwand gezogen werden kann. Auf diese Weise können die Schüler:innen alle möglichen Ideen an die Pinnwand "schreiben".

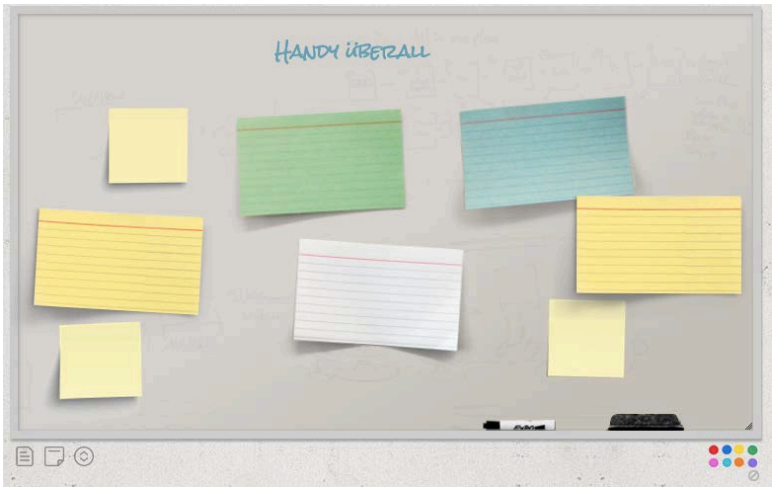


Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

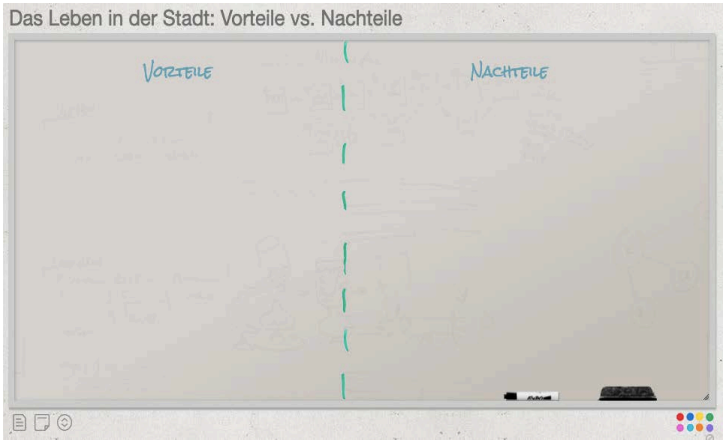
Scrumblr ist im Unterricht vielfältig einsetzbar, besonders dominieren aber das Sammeln, Verarbeiten und Vergleichen von Inhalten unterschiedlicher Art (MindMapping. Brainstorming, Sammeln von Vorwissen, Rechercheergebnissen und Lösungen etc.) Im Unterricht kann es sowohl unabhängig von anderen Lernmaterialien (z. B. zur Erstellung von einer Mindmap zu einem bestimmten Thema, über das diskutiert werden soll als Aktivität zur Förderung der Fertigkeit Sprechen; wie auch im Anschluss an andere Lernmaterialien oder in Kombination mit anderen digitalen Tools (z. B. Pro/Contra-Argumente beim Verarbeiten von Textinhalten als Aktivität zur Förderung des Hör- und Leseverstehens) verwendet werden.

Beispielübung(en)

Beispielübung 1: Ansichten vor der Diskussion sammeln
Soll man Handy überall verwenden? Wo ja und wo nein? Warum? Sammelt Ideen und Ansichten.



Beispielübung 2: In Lese-/Hörtexten wesentliche Inhalte identifizieren
Was sind die Vor- und Nachteile des Lebens in der Stadt. Schreiben Sie.



Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- die Schüler:innen können parallel arbeiten
- jede Ergänzung kann von verschiedenen Computern direkt mitverfolgt werden
- daher erfolgt gleichzeitig auch die (Selbst-)Kontrolle

Nachteile

- es geht nur um eine digitale Version des Whiteboards oder der Tafel im Klassenzimmer
- es verfügt nicht über andere Funktionen wie das Einfügen von Bildern, Texten, Grafiken, Liedern etc.
- die Möglichkeiten für eine kreative Visualisierung von Aufgaben sind sehr eingeschränkt

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Padlet: https://sk.padlet.com/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung notwendig, kostenloser Zugang nur bei Basisversion)
- Trello: https://trello.com/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung notwendig, kostenloser Zugang nur zu bestimmten Funktionen)
- Miro: https://miro.com/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung notwendig)
- Lucidspark: https://lucidspark.com/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung notwendig, kostenloser Zugang nur zu einer begrenzten Anzahl von Funktionen)
- Jamboard (Google Tool): https://edu.google.com/products/jamboard/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung nicht notwendig)
- Bitpaper: https://bitpaper.io/ (mehr Funktionen als Scrumblr., Registrierung nicht notwendig)

Beschreibung des Tools von *Simona Fraštíková*

Socrative

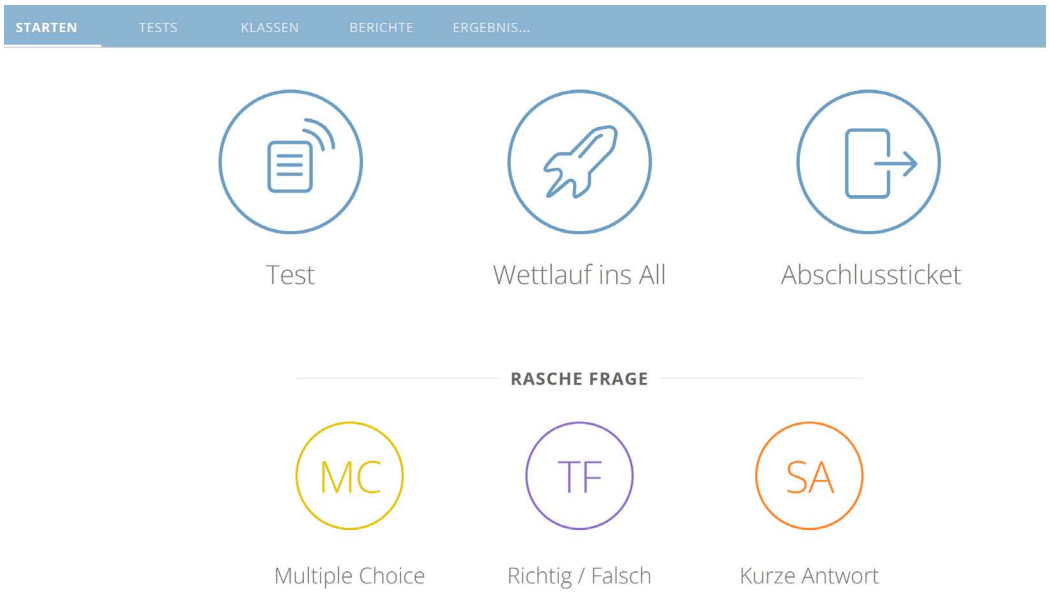
Link: https://www.socrative.com/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung ist erforderlich, es funktioniert auch die Anmeldung mit Google-ID.

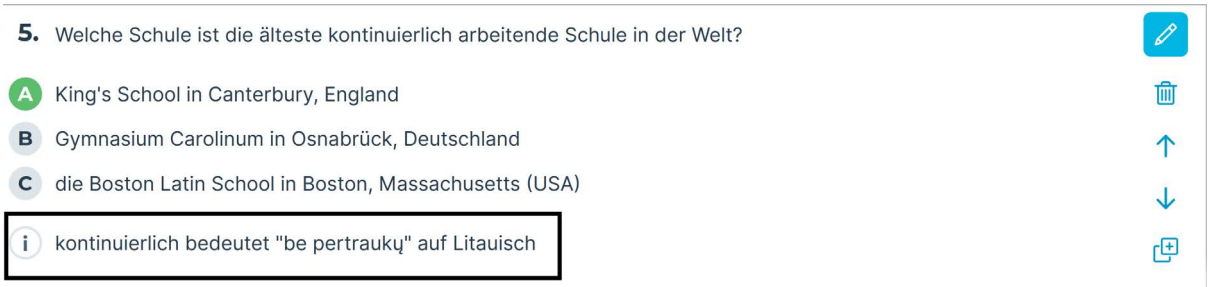
Funktionen / Instrumente des Tools

Socrative ist eine Classroom-App, die grundsätzlich drei Aktivitäten anbietet: Test (Quiz), Rasche Frage (Quick Question) und Abschlussticket (Exit Ticket).

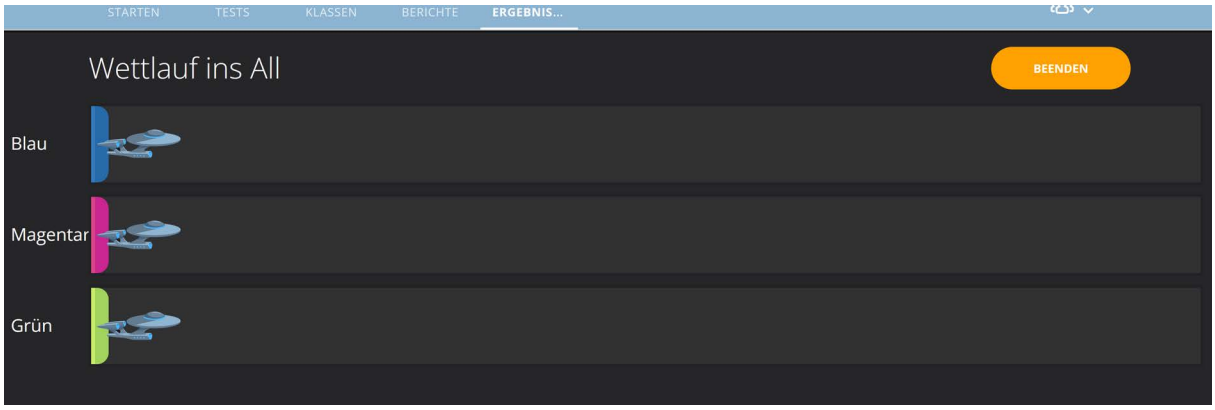


Mit Test kann man Tests erstellen und sofortige Berichte (Reports) zu den Leistungen der Lernenden einsehen. Test umfasst Multiple-Choice-Fragen, Richtig-Falsch-Fragen und offene Fragen mit Kurzantworten. Man kann auch Bilder hinzufügen.

Bei Bedarf kann man eine Frage mit Erklärungen (eventuell mit Bildern) ergänzen:



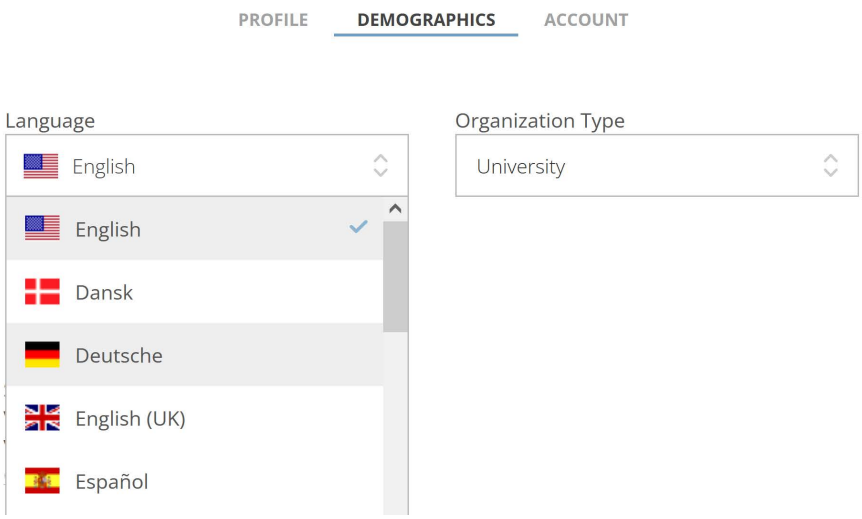
Den Quiz kann man auch im Space-Race-Modus durchführen: Die Lernenden können dann in Teams gegeneinander antreten:



Quick Question eignet sich gut für schnelle Umfragen.

Exit Ticket ist für Feedback und Lernerfolgskontrolle bestimmt: Am Ende des Unterrichts kann sich die Lehrkraft vergewissern, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden, ob die Lernenden das durchgenommene Material verstanden haben u. ä.
Man kann **eigene Klassen** einrichten und die Leistungen der Lernenden unter Berichte (Reports) einsehen.

Die deutsche Sprache wird unterstützt: Man kann sie unter Profile -> Demographics -> Language auswählen.



Unter den Help-Topics gibt es zahlreiche Blogs (auf Englisch), in denen bestimmte Features der App erklärt und hilfreiche Tipps gegeben werden.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Am besten scheint diese App für die Leistungskontrolle geeignet zu sein, aber auch zum Üben, zu Diskussionen und zum Austausch.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- einfach zu verstehen und sehr einfach zu handhaben
- es gibt eine Mobile-Version der App
- Lehrkräfte können die erstellten Tests untereinander teilen und die geteilten Tests nach den eigenen Bedürfnissen modifizieren
- Beim Starten eines Tests kann man viele verschiedene Einstellungen wählen, wie etwa Sofortiges Feedback, Freie Navigation oder Tempo von der Lehrkraft angegeben, Fragen mischen, Antworten mischen usw.

Nachteile

- die kostenlose Version bietet relativ wenig an: nur 5 Tests, 1 Klasse und max. 50 Lernende pro Klasse. Die Pro-Version ist relativ teuer: 90 USD pro Jahr;
- das Spektrum der Aufgabentypen bzw. Aktivitäten beschränkt sich auf die drei genannten Fragen: Multiple-Choice, Kurzantwort und Richtig-Falsch.

Beschreibung des Tools von *Virginija Masiulionytė*

Symbaloo

Link: https://www.symbaloo.com/

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung ist erforderlich (Google-ID funktioniert). Es gibt einen kostenlosen Plan und einige Pläne gegen Entgelt.

Funktionen / Instrumente des Tools

Symbaloo ist ein visuelles Bookmarking-Tool, das mit einem Konto die Lieblings-Webseites verbindet und auf jedem Gerät griffbereit ist. Der Lehrer gibt den Lernenden lediglich die entsprechende Adresse ihrer Symbaloo-Seite und die Lernenden müssen nur noch auf den entsprechenden Bildzeichen klicken, um einen gewünschten Link zu öffnen.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Mit Symbaloo ist es möglich, Übungen, Youtube-Videos, Materialien aus einer Cloud, etc. den Lernenden zugänglich zu machen.

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- sehr einfach in der Bedienung
- Symbaloo kann direkt in jedem Browser verwendet werden

Nachteile

- die deutsche Sprache wird nicht unterstützt
- um mehr Funktionen zu benutzen, braucht man einen Plan zu kaufen

Beschreibung des Tools von *Aina Būdvytytė*

tweedback

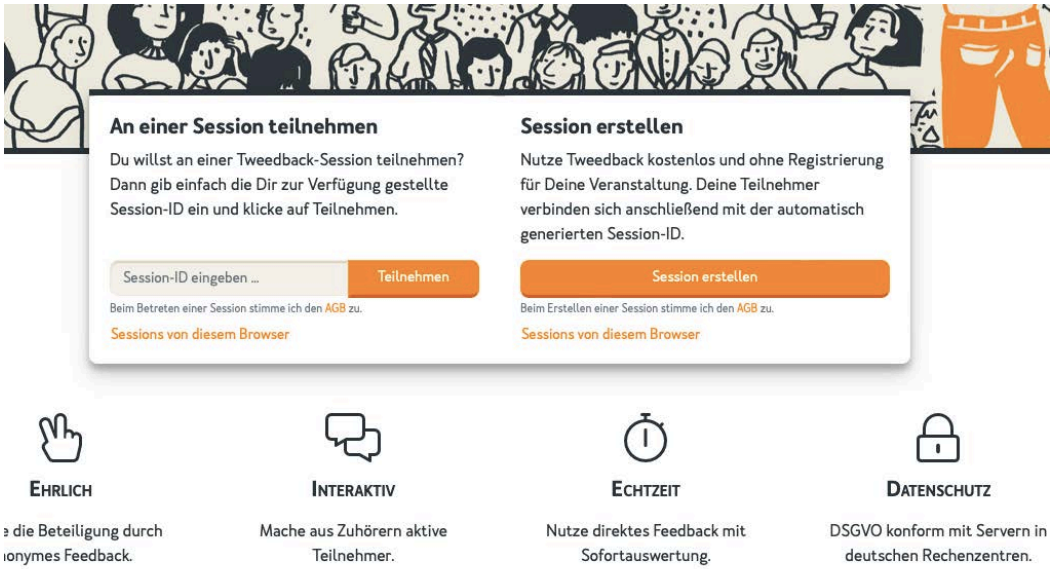
Link: https://tweedback.de/?l=de

Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Zugang zur Grundversion ist frei. Das Tool kann direkt ohne Anmeldung genutzt werden. Es steht auch eine bezahlte Version zur Verfügung.

Funktionen / Instrumente des Tools

Die Einführungsseite ist einfach und übersichtlich. Unten werden gleich zwei Möglichkeiten angeboten: *An einer Session teilnehmen* oder *Session erstellen*.



Die Applikation lässt sich relativ leicht und intuitiv leiten. Durch „Session erstellen“ kommt man gleich zu den 3 Möglichkeiten die Lehrveranstaltung zu begleiten oder zu bereichern:

1. Chattwall
2. Quiz
3. Panik-Buttons

Chattwall

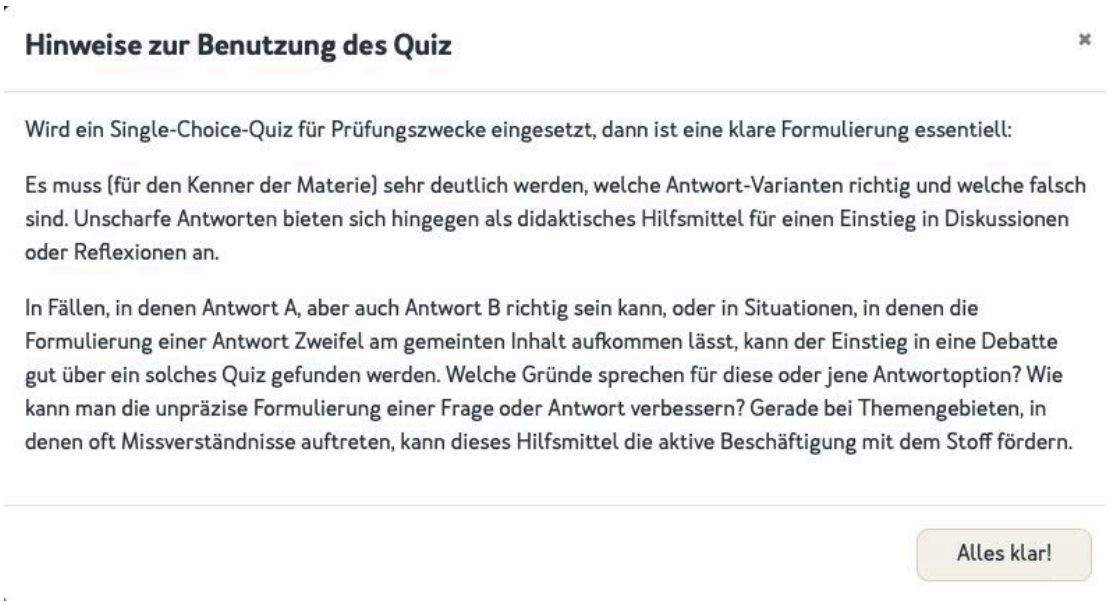
Chattwall ist primär zum Chatten geeignet. Die Hersteller der App sorgen sehr für das richtige Verwenden im Unterrichtsprozess, indem sie oft hilfreiche Empfehlungen anbieten:

Wenn man diese Möglichkeit anklickt, kommt man zur Erstellung der jeweiligen Option. Man kann frei chatten, auch als Lehrer die Rolle des Moderators übernehmen:

Wenn man nicht angemeldet ist, bekommt man einfach eine Bezeichnung „user“ mit gewisser Numerierung. Man kann auch die Möglichkeit „anonym“ wählen.
Außer Chatten können hier Gewichtungen reingebaut werden, also gewisse Fragen können hochgevotet werden, indem die wichtigste Frage dann ganz oben landet.

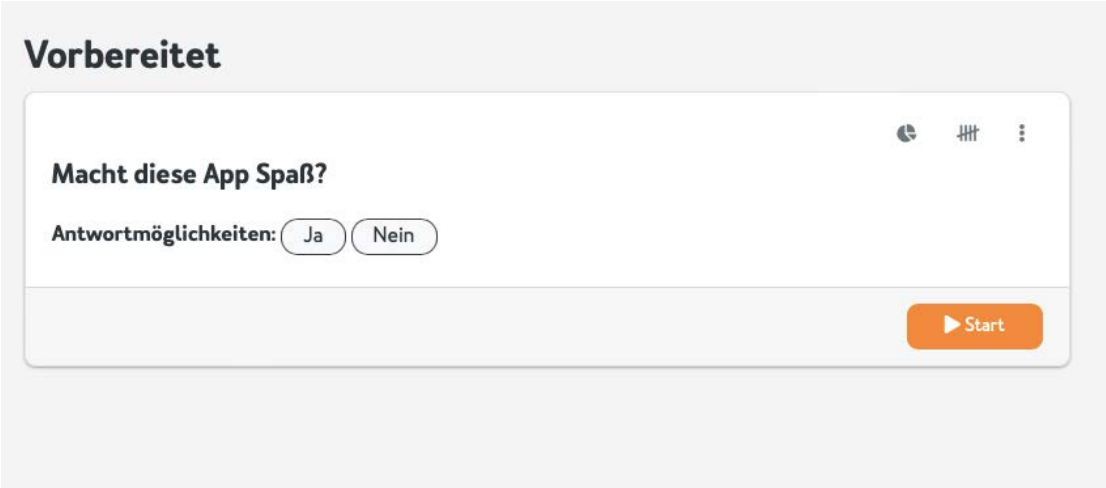
Quiz

Quiz ermöglicht eine Single-Choice-Frage zu richten. Anschließend kann man sich für eine Antwortmöglichkeit entscheiden und abstimmen. Wieder bieten die Hersteller gute Tipps damit die Fragestellung nicht schief geht:



Bei der Erstellung von einem Quiz hat man mehrere Möglichkeiten, JA-NEIN Frage oder Frage mit mehreren Antwortmöglichkeiten:

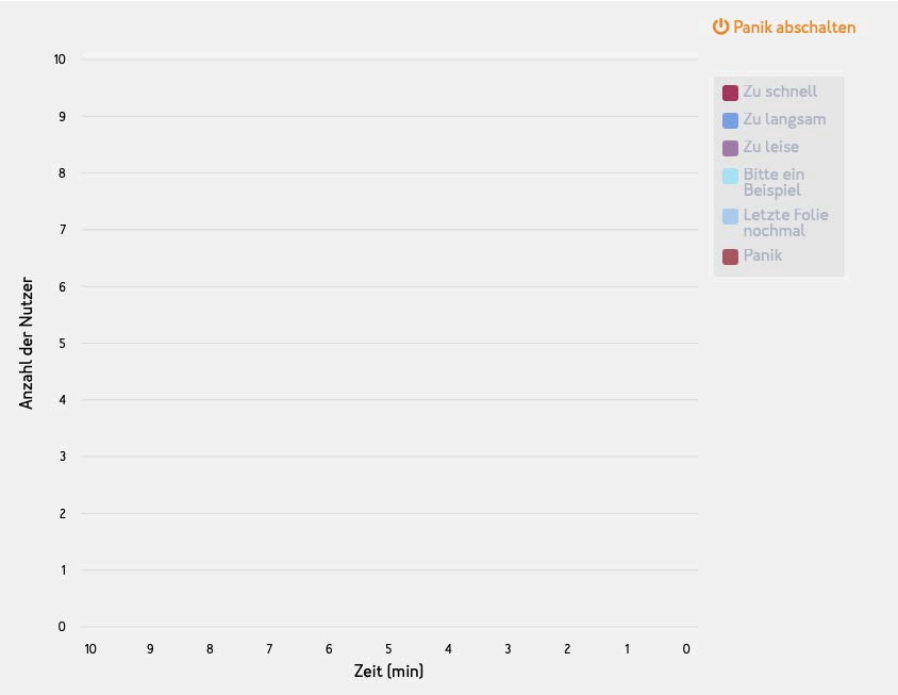
Dann reicht nur die Frage zu stellen und die Abstimmung abwarten:



Wenn man „Start“ klickt, bekommt man schon die Übersicht der Abstimmung. Die ID der Session wird immer in der rechten Ecke angezeigt und kann an die Teilnehmer geschickt werden.
Bei der Wahl „manuell erstellen“ kann man die Antworten selbst definieren, sie werden nicht vorbestimmt wie bei der Option „Schnellwahl“.

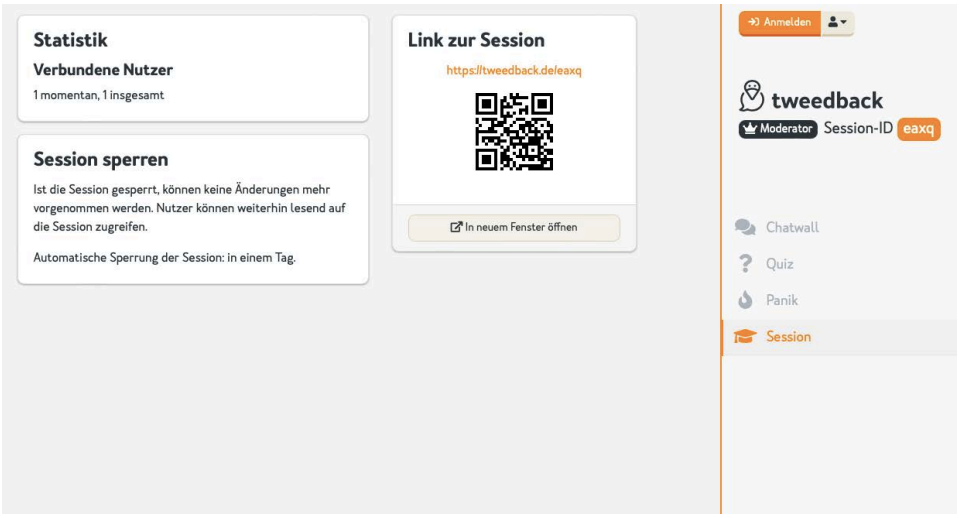
Panik-Buttons
Während der Veranstaltung können die Teilnehmer bestimmte Arten von Problemen („zu schnell“, „ein Beispiel bitte“) an den Lehrer übermitteln. Die Empfehlung:

Bei dieser Option haben die Studieren die Möglichkeit unmittelbar zu reagieren. Es gibt ein Angebot an Reaktionen:



Die werden dann graphisch abgebildet in „Anzahl der User“ und „Zeit“. Wenn der Studierende z.B. „zu schnell“ drückt, dann bleibt diese Meldung eine Minute bestehen. Die Studierenden haben eine Cool-down-Zeit, sie können Reaktionen nicht ständig abschicken und dem Lehrenden die Meldungen spamen.

Links in der Liste ist immer das aktuelle Angebot an Möglichkeiten angezeigt. Bei der Wahl „Session“ (rechts) bekommt man in der linken Liste die statistischen Informationen und einen QR-Code zum Teilen. Die Session-ID wird auf der rechten Seite immer angezeigt. Diese ID-Nummer oder erstellter QR-Code dienen dazu, dass man sich die Studierenden mit Hilfe dieser Angaben als Teilnehmen anmelden können.



Das Hauptvorteil dieses Tools ist, dass man sehr schnell und einfach ein Quiz oder ein Chatt erstellen kann. Man bleibt anonym, also das Voten kann hemmungslos realisiert werden. Die Studierenden können aber das Gefühl bekommen, dass sie die Unterrichtseinheit mitbestimmen.

Einsatz im Unterricht (Fertigkeiten, Ziele, mögliche Übungsformen)

Einige Möglichkeiten zum Einsatz des Tools im Unterricht wurden bereits beschrieben.
Im Online-Unterricht gibt diese App die Möglichkeit anonym zu chatten und abzustimmen.
Der Quiz kommt dann zum Einsatz, wenn man die Antworten von Studierenden braucht, kann also in verschiedenen Situationen appliziert werden:

- Fragen zum Lese- oder Hörverstehen
- Wortschatzübungen
- Orthographische Übungen (mit der multiple choice-Wahl)
- Grammatische Übungen
- Quizz zu unterschiedlichen Themen erstellen (lassen)
- Umfragen erstellen (man bekommt gleich die Auswertung)

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- im Online-Unterricht gibt diese App die Möglichkeit anonym zu chatten
- der Quiz kommt auch dann zum Einsatz, wenn man die Antworten von Studierenden braucht, man bekommt unmittelbar die Auswertung und statistische Informationen
- die erstellten Aufgaben kann man relativ leicht an alle Teilnehmer verteilen (ID oder QR-Code), die Anmeldung der Teilnehmer und Teilnahme ist auch sehr einfach und klar/ intuitiv strukturiert

Alternative Tools mit ähnlichen Funktionen

- Kahoot: https://kahoot.com
- Quizlet: https://quizlet.com

Beschreibung des Tools von *Monika Horňáček Banášová*

WORDWALL

Link: https://wordwall.net/de

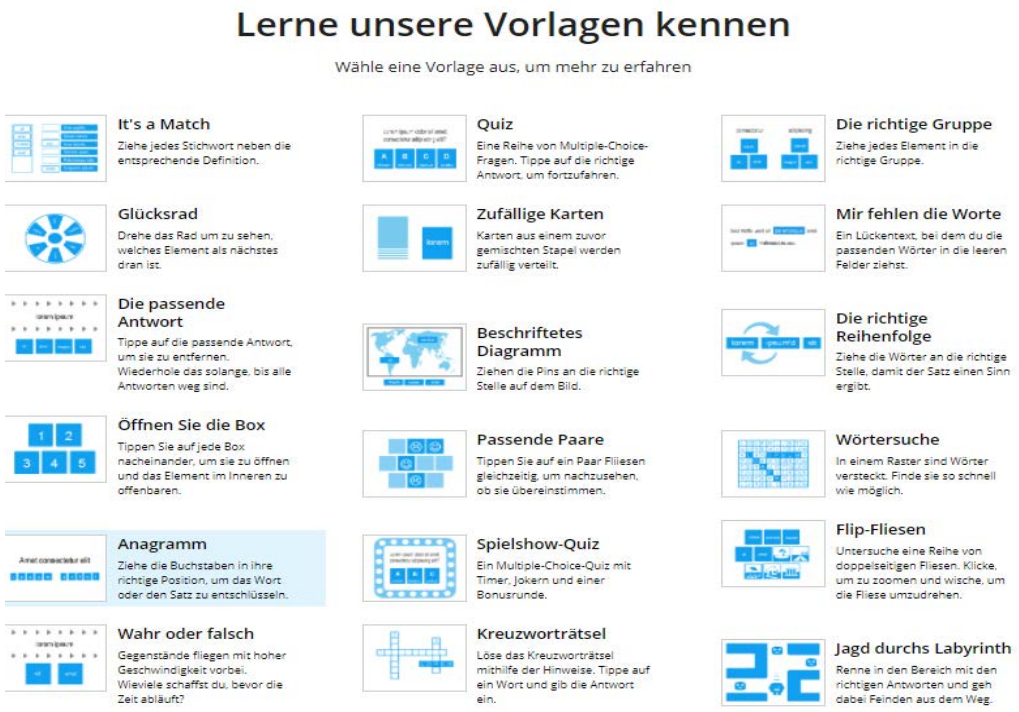
Zugang / Anmeldung / Verfügbarkeit

Anmeldung ist erforderlich, auch Google-ID funktioniert. Es gibt ein kostenloses Abonnement und zwei individuelle Abonnements oder ein Schulabonnement gegen Entgelt.

Funktionen / Instrumente des Tools

Wordwall ist eine Webseite, die die vielfältigen Möglichkeiten zur Gestaltung des individuellen Unterrichtsmaterials anbietet. Sie kann verwendet werden, um sowohl interaktive als auch druckbare Aktivitäten zu erstellen.

Interaktive Aktivitäten können auf jedem internetfähigen Gerät wie ein Computer, Tablet, Handy oder einem interaktiven Whiteboard vewendet werden.
Druckbare Aktivitäten können direkt ausgedruckt oder als PDF-Datei heruntergeladen werden. Sie können als Zusatz zu den interaktiven oder als eigenständige Aktivitäten verwendet werden.
Die Aktivitäten werden **mit einem Vorlagensystem** erstellt: man wählt eine Vorlage und gibt den eigenen Inhalt ein. Die möglichen Vorlagen Quiz, Kreuzworträtsel, Anagramm, Wörtersuche, Whack-a-mole, Glücksrad u.a.



Wenn die Lernenden die Aufgabe erledigt haben, bekommen sie und die Lehrkraft Feedback und können sich vergewissern, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden, ob die Lernenden das durchgenommene Material verstanden haben u. ä. Die deutsche Sprache wird unterstützt.
Man kann die Vorlage leicht mit einem Klick in die andere übertragen.

Beispielübungen

Mehrere Beispielübungen können in der Übungsdatenbank des DUO-Projekts gefunden warden. Hier einige Beispiele:

- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/sk040/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt103/

- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt102/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt047/
- https://duo.germanistik-ucm.eu/product/lt043/

Vor- und Nachteile des Tools

Vorteile

- Man kann die von anderen Lehrern vorgefertigten Aktivitäten ändern und ganz leicht an die Bedürfnisse des eigenen Unterrichtsstils und der eigenen Klasse anpassen. Lehrkräfte können die erstellten Tests untereinander teilen.
- Man kann Motive, Grafiken, Schriftarten oder Töne anpassen.
- Wordwall-Aktivitäten können mithilfe eines HTML-Codeausschnitts auf einer anderen Website platziert werden.

Nachteile

- Die Anzahl der Vorlagen ist begrenzt und hängt von der Art des Abonnements ab. Eine Personengruppe kann ein Schul-Abonnement abschließen und Vorteile von Wordwall-Aktivitäten benutzen.
- Einige Vorlagen wie z.B.: Anagramm, Glücksrad, erfordern eine Mindestmenge an Inhalt und einfache Strukturen.

Beschreibung des Tools von *Aina Būdvytytė*

Lernen im Online-Umfeld und offene Bildungsressourcen ermöglichen grundlegende Veränderungen in der Welt der Bildung und erweitern ihr Angebot über die traditionellen Formen und Grenzen hinaus.
Die Schulen und Akteure der Fremdsprachenbildung brauchen jedoch nicht nur die Instrumente und Lernmaterialien an sich, sondern auch geeignete methodische Kompetenzen für deren Auswahl, wirksame Nutzung und Entwicklung. Die vorliegende Publikation möchte ein Wegweiser in diesem Umfeld sein und bietet theoretische Überlegungen, Praxisbeispiele und eine Auswahl der Unterrichtstools für den Fremdsprachenunterricht. Sie ist eine Ergänzung zu der frei zugänglichen online Übungsdatenbank: **https://duo.germanistik-ucm.eu/uebungen .**

Deutsch Unterricht Online
Projekt Erasmus+

Die Publikation entstand im Rahmen des Projekts Erasmus+
Praktisches und methodisches Handbuch für Online-DaF-Unterricht
2020-1-SK01-KA226-SCH-094410

Kofinanziert durch das Programm Erasmus+ der Europäischen Union

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023
ISBN 978-80-572-0298-1